

Kebijakan Bahasa di Pesantren

Amin Nasir
Abdul Karim

Sanksi Pelanggaran Pasal 113 Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf l untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda

Kebijakan Bahasa di Pesantren

Amin Nasir
Abdul Karim



Kebijakan Bahasa di Pesantren

©2024 Pijar Pendar

Penulis : Amin Nasir & Abdul Karim
Editor: Fitriani

ISBN : 978-623-89106-7-0
186 hlm.; 15,5 x 23 cm

Diterbitkan oleh
CV. Pijar Pendar Pustaka
Anggota IKAPI
pijarpendarofficial@gmail.com
www.pijarpendar.com

Hak Cipta dilindungi oleh Undang-Undang.
Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi
buku ini tanpa izin tertulis dari Penerbit.

KATA PENGANTAR

Riset dan Praktik di Terapan Ilmu bahasa adalah sebuah buku untuk para peneliti dan guru di Linguistik Terapan untuk memberi pembaca pengetahuan dan alat yang mereka butuhkan untuk melakukan penelitian terkait praktik mereka sendiri. Buku dalam ini dirancang untuk siswa dan peneliti di Linguistik Terapan, TESOL, Pendidikan Bahasa dan bidang studi terkait, dan untuk profesional bahasa yang ingin memperluas pengalaman penelitian mereka.

Setiap buku dalam seri inovatif ini dirancang agar mudah digunakan, dengan ilustrasi yang jelas dan gaya yang mudah diakses. Kutipan dan definisi dari konsep-konsep kunci yang menandai teks utama dimaksudkan untuk memastikan bahwa banyak suara, yang seringkali bersaing, didengar. Setiap buku menyajikan ikhtisar historis dan konseptual singkat dari bidang yang dipilihnya, mengidentifikasi banyak jalur penyelidikan dan temuan, tetapi juga kesenjangan dan ketidaksepakatan. Dia menyediakan pembaca dengan sebuah keseluruhan kerangka untuk pemeriksaan lebih lanjut tentang bagaimana penelitian dan praktik saling menginformasikan, dan bagaimana praktisi dapat mengembangkan masalah mereka sendiri berbasis riset.

Fokus keseluruhannya adalah mengeksplorasi hubungan antara penelitian dan praktik dalam Linguistik Terapan. Sejauh mana penelitian dapat memberikan jawaban atas pertanyaan dan masalah yang muncul dalam praktik? Dapatkah pertanyaan penelitian yang muncul dan diperiksa dalam keadaan yang sangat spesifik diinformasikan oleh, dan diinformasikan, badan penelitian dan praktik global? Apa jenis informasi yang berbeda

dapat diperoleh dari metodologi penelitian yang berbeda? Bagaimana seharusnya kita membuat pilihan di antara opsi yang tersedia, dan seberapa jauh metode yang berbeda kompatibel satu sama lain? Bagaimana hasil penelitian dapat diubah menjadi tindakan praktis?

Buku-buku dalam seri ini mengidentifikasi beberapa bidang utama yang dapat diteliti di lapangan dan memberikan contoh proyek penelitian yang dapat diterapkan, didukung oleh perincian alat dan sumber daya penelitian yang sesuai.

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	v
DAFTAR TABEL	x
BAHASA DAN KEBIJAKAN	11
Definisi	12
Konsep Kebijakan Bahasa.....	18
Jenis.....	19
Sejarah Singkat Bahasa Inggris Kebijakan	22
Bahasa Asli dan Aturan	27
PERENCANAAN BAHASA	30
Memperluas Kerangka Kerja dan Konseptualisasi di Tahun 1970-an dan 80-an	36
Kritis (Sosial) Linguistik Konsep Strukturalisme Dan Post- Strukturalisme	38
Memperluas Kerangka Kerja dalam Perencanaan Bahasa dan Aturan	40
Konsep Orientasi Ruiz dalam Perencanaan Bahasa	44
Kebijakan Bahasa Kritis (CLP)	49
Konsep Pemerintahan.....	51
Etnografi Bahasa Aturan.....	55
Konsep Etnografi Kebijakan Bahasa	56
Membalikkan Pergeseran Bahasa dan Linguistik Imperialism .	62
Linguistik Imperialism.....	64
Ekologi Bahasa	67

Bahasa dan Pendidikan	69
Konsep Kebijakan Bahasa Pendidikan	71
PENERAPAN BAHASA	74
Alokasi vs Penerapan	76
Concept Language Policy Arbiter	82
Kebijakan Bahasa sebagai Instrumen Kekuasaan.....	83
Kebijakan Bahasa sebagai Instrumen Pemberdayaan	85
Konsep Ruang-Ruang Implementasi dan Ideologis dalam Kebijakan Bahasa	86
Banyak Lapisan dari Aturan Teks, Ceramah, dan Berlatih	88
Sifat Teks Kebijakan Bahasa dan Ceramah.....	96
Konsep Teks Kebijakan dan Wacana Kebijakan	96
Konsep Ideologi Bahasa.....	97
KETERLIBATAN KEBIJAKAN BAHASA PENDIDIKAN DAN PENELITIAN TINDAKAN (ELPEAR).....	103
Tindakan Riset	104
<i>Concept Fundamental Aspects of Action Research</i>	105
Tindakan Kebijakan Bahasa Riset.....	107
Konsep Menantang Kerangka Partisipasi yang Meminggirkan	108
Penelitian Tindakan Kebijakan Bahasa Siklus	109
<i>Concept Research Questions For Language Policy Action Research</i>	111
Fitur Tindakan Kebijakan Bahasa Riset	113
ELPEAR.....	116
Neville Alexander dan PRAESA.....	117
Rebecca Warga Kehormatan.....	121
Kasus Freeman Membangun Bilingualisme Komunitas	122

Richard Hill dan Stephen	124
David Corson's Model untuk Kritis Pembuatan Kebijakan Di Sekolah	127
Concept Emancipatory Leaders.....	128
Keterlibatan Kebijakan Bahasa: Penciptaan	130
Konsep Keterlibatan Kebijakan Bahasa.....	130
Kebijakan Bahasa Tingkat Makro Penciptaan.....	132
Organisasi Akar Rumput dan Politik Aktivisme	136
Konsep JNCL-NCLIS Tentang Bersaksi	140
<i>Concept JNCL-NCLIS on Establishing Media Contacts</i>	146
Konsep JNCL-NCLIS tentang Cara Menulis Siaran Pers.....	147
Kasus Surat Kepada Editor dari Stephen Krashen	148
Kebijakan Bahasa Tingkat Mikro Penciptaan	151
Keterlibatan Kebijakan Bahasa: Penafsiran	156
Keterlibatan Kebijakan Bahasa: Pemberian.....	159
PESANTREN.....	161
Elemen Pondok Pesantren.....	164
Tipe Pondok Pesantren	166
Komponen-Komponen Pondok/asrama	168
Masjid	169
Pengajaran Kitab Klasik.....	169
Kiyai.....	170
Santri.....	171
Model-Model Pesantren	173
DAFTAR PUSTAKA	176

DAFTAR TABEL

Tabel 1.1 Jenis kebijakan bahasa	9
Tabel 2.1. Model perencanaan bahasa Haugen (1983: 275)	24
Tabel 2.2 Kerangka orientasi kebijakan Kloss dan Wiley	35
Tabel 2.3 Orientasi kebijakan bahasa dalam kebijakan bahasa pendidikan	40
Tabel 2.4 Etnografi kebijakan bahasa	52
Tabel 4.1 Sejarah terminologi “Ebonik”	142
Tabel 4. 2 Beberapa mitos populer tentang bahasa (pendidikan)	151
Tabel 5.1 Kitab-Kitab Klasik Pesantren	167
Tabel 5.2 Tingkatan dalam pembelajaran Di pondok Pesantren	167
Tabel 5.3 Elemen-Elemen Pondok Pesantren	167
Tabel 5.4 Tipe-Tipe Model Pesantren	177

BAHASA DAN KEBIJAKAN

Definisi

Pertanyaan pertama yang wajar adalah: Apa itu kebijakan bahasa? Pertanyaan ini biasanya ditanyakan dalam buku-buku tentang topik tersebut tetapi definisi konkret kurang umum dibandingkan diskusi tentang kebijakan bahasa dalam hal jenis, tujuan, atau contoh. Bab ini akan mengambil kedua pendekatan dengan terlebih dahulu memeriksa dan mensintesis definisi yang sudah beredar dan kemudian melihat beberapa contoh kebijakan bahasa untuk melihat bagaimana definisi ini bertahan. Yang memperumit pertanyaan adalah hubungan antara kebijakan bahasa dan itu ketentuan itu didahului dia, *bahasa perencanaan*. Paling akan setuju bahwa kebijakan bahasa dan perencanaan bahasa adalah kegiatan yang berkaitan erat tetapi berbeda.

Beberapa berpendapat bahwa perencanaan bahasa menggolongkan kebijakan bahasa (Kaplan dan Baldauf 1997) sementara yang lain berpendapat bahwa kebijakan bahasa menggolongkan perencanaan bahasa (Schiffman 1996). Untuk judul buku ini, istilah *kebijakan bahasa* diadopsi karena dua alasan: (1) kesederhanaan terminologi, dan (2) dalam definisi perencanaan bahasa yang diterima, ada asumsi bahwa beberapa agen membuat rencana yang dimaksudkan untuk mempengaruhi bentuk atau fungsi bahasa, namun masih banyak contoh kebijakan bahasa yang tidak disengaja dan/atau tidak direncanakan. Namun, di sebagian besar buku ini saya akan menggunakan *perencanaan dan kebijakan bahasa*, yang sering disebut sebagai LPP, baik karena menghormati tradisi penelitian yang memunculkan bidang tersebut (perencanaan bahasa) dan karena kedua bidang tersebut memiliki, untuk semua maksud dan tujuan, menyatu menjadi satu (Hornberger).

Tiga definisi kebijakan bahasa dapat membantu kita sampai pada sintesis yang tepat. Yang pertama adalah dari

Kaplan dan Baldauf (1997) yang berpendapat bahwa bahasa aturan adalah bagian dari itu lebih besar proses dari bahasa perencanaan:

Quote Kaplan and Baldauf

"The exercise of language planning leads to, or is directed by, the promulgation of a language policy by government (or other authoritative body or person). A language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the societies, group or system". (Kaplan and Baldauf 1997: xi).

Kaplan dan Baldauf menggambarkan kebijakan bahasa sebagai seperangkat hukum atau peraturan atau aturan yang ditetapkan oleh badan otoritatif (seperti pemerintah) sebagai bagian dari rencana bahasa. Tentu saja, apa yang dijelaskan Kaplan dan Baldauf di sini *adalah* kebijakan bahasa, tetapi kegiatan lain juga dapat dianggap sebagai kebijakan bahasa. Kebijakan bahasa tidak perlu disahkan oleh badan yang berwenang mereka bisa muncul dari sebuah bawah ke atas pergerakan atau akar rumput organisasi dan bukan semua bahasa kebijakan adalah disengaja atau dengan hati-hati berencana.

Quote Harold F. Schiffman

"Language policy is primarily a social construct. It may consist of various elements of an explicit nature juridical, judicial, administrative, constitutional and/or legal language may be extant in some jurisdictions, but whether or not a polity has such explicit text, policy as a cultural construct rests primarily on other conceptual elements belief systems, attitudes, myths the whole complex that we are referring to as linguistic culture, which is the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, religious strictures, and all the other cultural 'baggage' that speakers bring to their dealings with language from their background". (Schiffman 1996: 276).

Schiffman adalah bahwa kebijakan bahasa didasarkan pada budaya linguistik dan memeriksa satu tanpa yang lain

adalah "mungkin sia-sia, jika tidak hanya sepele" (Schiffman 1996: 5). Yang ditangkap dalam definisi ini adalah kebijakan eksplisit yang diberlakukan oleh suatu pemerintahan tetapi juga kebijakan sebagai sebuah kultural membangun, yang mengandalkan pada itu implisit bahasa keyakinan, sikap, dan ideologi di dalam sebuah pidato masyarakat. Dia lebih jauh berpendapat itu juga sering, elemen di dalam itu linguistik budaya (bahasa menggunakan, sikap, dll) adalah digambarkan sebagai sebuah hasil dari bahasa aturan "Kapan dia adalah jernih bahwa mereka adalah elemen yang mendasari *kebijakan*. Artinya, kesimpulan ditarik tentang hubungan kausal yang diduga antara bahasa dan kebijakan yang bagi saya tampaknya benar-benar berbalik" (Schiffman 1996: 3). Poin tentang hubungan sebab akibat itu penting dan penelitian kebijakan bahasa yang cermat tidak boleh membuat klaim penyebab tentang niat pembuat kebijakan, bahasa kebijakan, dan hasil kebijakan tanpa bukti yang jelas. Kita tidak harus *prioritas* atribut bahasa dan pendidikan praktek ke aturan sejak mereka bisa muncul tanpa, atau terlepas dari, kebijakan apa pun mendukung.

Quote Bernard Spolsky

"A useful first step is to distinguish between the three components of the language policy of a speech community: (1) its language practices the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; (2) its language beliefs or ideology the beliefs about language and language use; and (3) any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning, or management". (Spolsky 2004: 5 [numbering mine]).

Spolsky (2004) membedakan antara tiga komponen dari apa yang disebutnya sebagai kebijakan bahasa dari komunitas tutur. Setiap rangkaian komponen tripartit dijelaskan secara rinci dalam bab pertama buku Spolsky. Bagian ketiga dari definisi referensi konseptualisasi tradisional perencanaan bahasa yang disengaja dan pengembangan kebijakan (*bahasa*

manajemen, di Spolsky's ketentuan, 2009) dan adalah kontras dengan dua komponen pertama praktik dan keyakinan yang tidak selalu direncanakan atau disengaja. Seperti yang dia katakan, ideologi bahasa adalah “Kebijakan bahasa dengan manajer ditinggalkan, apa yang menurut orang harus dilakukan” (Spolsky 2004: 14). Itu ide itu bahasa kebijakan adalah yang ditimbulkan oleh kepercayaan dan ideologi dalam komunitas tutur sangat mirip dengan gagasan Schiffman tentang hubungan erat antara bahasa. Kebijakan dan budaya bahasa. Perbedaannya tampaknya adalah, sementara Schiffman menolak itu bahasa aturan adalah dihukum di bahasa keyakinan dan ideologi, Spolsky menggambarkan keyakinan dan ideologi tersebut *sebagai* kebijakan bahasa. Selain itu, ia memasukkan praktik bahasa, tidak terjadi sebagai akibat dari, atau mengakibatkan, kebijakan bahasa, tetapi sebagai kebijakan bahasa *di dalam dan dari diri mereka sendiri*.

Definisi ini menciptakan beberapa tantangan untuk lapangan. Pengertian tradisional tentang *kebijakan* menggambarkannya sebagai sesuatu yang diberlakukan oleh beberapa entitas atau pemerintahan dan ketika kita mendengar kata “kebijakan”, kita cenderung berpikir tentang kebijakan atau undang-undang pemerintah atau beberapa jenis peraturan. yang datang dari atas. Namun, seperti yang ditunjukkan oleh Schiffman dan Spolsky, kebijakan bahasa ada di banyak lapisan atau tingkatan yang berbeda, dari hukum resmi pemerintah hingga praktik bahasa keluarga misalnya (lihat King dan Fogle 2006 tentang kebijakan bahasa keluarga). Selanjutnya, kebijakan dapat berupa peraturan resmi yang dibuat oleh beberapa badan otoritatif (Kaplan dan Baldauf) serta prinsip-prinsip tidak resmi dan konstruksi budaya yang muncul dalam suatu komunitas (McCarty, Schiffman, Spolsky). Spolsky berpendapat bahwa "kebijakan bahasa" mencakup keyakinan dan ideologi tentang bahasa serta praktik bahasa. Akan tetapi, orang dibiarkan

bertanya-tanya, apakah semua ideologi dan praktik bahasa tices adalah kebijakan bahasa yang sebenarnya. Apakah memasukkan ideologi bahasa dan praktik bahasa di bawah payung istilah "kebijakan bahasa" berarti bahwa setiap kali seorang individu memiliki sikap tentang bahasa atau menghasilkan ucapan, keyakinan dan tindakan itu, *dalam dan dari diri mereka sendiri*, adalah kebijakan bahasa? Definisi ini menyoroti hubungan penting antara ideologi bahasa dan kebijakan bahasa (misalnya McGroarty 2013); misalnya, kebijakan dapat muncul dari ideologi bahasa tertentu, kebijakan dapat melahirkan ideologi bahasa, atau kebijakan dapat ditafsirkan dan disesuaikan dengan cara yang bergantung pada ideologi bahasa. Namun, tampaknya masih membantu untuk membedakan antara ideologi bahasa dan kebijakan bahasa sebagai sesuatu yang berbeda, meskipun saling berhubungan konsep.

Tantangan lain adalah mempertimbangkan apakah semua mode interaksi manusia yaitu, praktik bahasa merupakan kebijakan aktual? Apakah semua pola dalam percakapan, ucapan, dan interaksi? Bahasa kebijakan? McCarty (2011b) tampak menjauhkan diri dari posisi ini dengan menegaskan bahwa 'kebijakan' adalah mekanisme pengaturan bahasa dalam praktik bahasa. Bagaimana praktik bahasa yang digambarkan sebagai kebijakan bahasa berbeda dari istilah yang sudah mapan yang sudah digunakan seperti *norma interaksi* (Hymes 1972b) atau *wacana* (Foucault 1978)? Apakah mereka satu dan hal yang sama?. Praktik bahasa dipengaruhi oleh, produk dari, produsen, dan instansiasi kebijakan bahasa tetapi kecuali jika bagian dari interaksi tersebut menghasilkan kebijakan (misalnya seorang guru mengucapkan tindak tutur deklaratif, yang memiliki efek kebijakan, seperti "Hanya bahasa Inggris yang dapat digunakan untuk kegiatan ini!"), nilai menggabungkan semua praktik bahasa sebagai kebijakan

bahasa tidak jelas. Misalnya, di meja makan, orang tua mungkin berdeham ketika seorang anak menggunakan bahasa terlarang dengan maksud menegur dan/atau memperingatkan anak tersebut. Sedangkan *clearing of the throat* menyatakan, atau *instantiates*, kebijakan, tindakan dan kebijakan masih merupakan hal yang terpisah. Kebijakan (tidak menggunakan bahasa X di meja makan) mendahului yang lain (*clearing of the throat*) dan keberadaan yang terakhir bergantung pada yang pertama karena kebijakan bisa ada dengan atau tanpa tindak tutur sedangkan isi pragmatis dari tindak tutur tidak akan bermakna (atau paling tidak, tidak bermakna “jangan menggunakan bahasa X”) tanpa aturan.

Akhirnya, mengenai konseptualisasi kebijakan yang kritis, sementara penting untuk mengenali kekuatan kebijakan bahasa untuk meminggirkan bahasa minoritas dan pribumi dan penggunaannya, kebijakan bahasa juga dapat memiliki efek sebaliknya, khususnya ketika mereka dirancang untuk mempromosikan akses ke, pendidikan. dalam, dan penggunaan bahasa minoritas dan pribumi. Dengan demikian, konseptualisasi kritis perlu diseimbangkan dengan pengakuan bahwa kebijakan bahasa dapat menjadi bagian penting, bahkan integral, dari pemajuan, pemeliharaan, dan revitalisasi bahasa minoritas dan bahasa asli di seluruh dunia (bahkan jika ini belum pernah dilakukan tren secara historis). Aspek kebijakan ini perlu dipromosikan lebih lanjut jika kita ingin berhasil dalam melindungi bahasa yang terancam dan mempromosikan hak dan kesempatan pendidikan dan ekonomi bagi pengguna bahasa asli dan minoritas. Keseimbangan antara struktur dan lembaga dalam penelitian LPP antara konseptualisasi kritis kebijakan sebagai mekanisme kekuasaan dan pemahaman akar rumput tentang kekuatan agen kebijakan bahasa untuk berinteraksi dengan proses kebijakan dengan cara yang unik dan

tak terduga adalah tema yang akan saya bahas. kembali ke seluruh buku.

Konsep Kebijakan Bahasa

Berdasarkan definisi ini, saya menawarkan yang berikut, konsep kebijakan bahasa didefinisikan:

Kebijakan *bahasa* adalah mekanisme kebijakan yang berdampak pada struktur, fungsi, penggunaan, atau pemerolehan bahasa dan meliputi:

1. Peraturan resmi seringkali dibuat dalam bentuk dokumen tertulis, dimaksudkan untuk mempengaruhi beberapa perubahan dalam bentuk, fungsi, penggunaan, atau penguasaan bahasa yang dapat mempengaruhi ekonomi, politik, dan pendidikan. peluang;
2. Mekanisme tidak resmi, terselubung, de facto, dan implisit, terkait dengan keyakinan dan praktik bahasa, yang memiliki kekuasaan mengatur penggunaan dan interaksi bahasa dalam komunitas, tempat kerja, dan sekolah;
3. Bukan hanya produk tetapi proses “kebijakan” sebagai kata kerja, bukan kata benda yang didorong oleh keragaman agen kebijakan bahasa di berbagai lapisan pembuatan kebijakan, interpretasi, apropriasi, dan instantiasi;
4. Teks dan wacana kebijakan di berbagai konteks dan lapisan aktivitas kebijakan, yang dipengaruhi oleh ideologi dan wacana yang unik untuk itu. konteks.

Kelompok definisi yang semakin beragam dan diperluas menawarkan perspektif baru yang inovatif tentang apa yang dapat dianggap sebagai kebijakan bahasa, tetapi masih harus dilihat apakah mereka akan membuka pintu bagi jenis penelitian kebijakan bahasa kreatif yang lebih baru yang

menginformasikan lapangan secara substantif atau apakah mereka, sebaliknya, akan memperluas definisi "kebijakan bahasa" sejauh ini sehingga semua penelitian sosiolinguistik yang meneliti sikap dan praktik bahasa akan dianggap sebagai penelitian kebijakan bahasa. Jika begitu banyak konsep, fenomena, dan proses yang dianggap sebagai "kebijakan bahasa", itu pertanyaan mungkin timbul: Apa *bukan* bahasa aturan?

Jenis

Selain definisi umum, akan berguna untuk menggambarkan berbagai jenis kebijakan bahasa dan perangkat dikotomi. Sementara istilah-istilah ini sering digunakan dalam literatur, mereka didefinisikan dan digunakan dengan cara yang berbeda dan dengan demikian model pada Tabel 1.1 ditawarkan sebagai titik awal dan heuristik, bukan kerangka kerja definitif.

Tabel 1.1 Jenis Kebijakan Bahasa

Asal	<i>Perintahkan ke bawah</i> Kebijakan tingkat makro yang dikembangkan oleh beberapa badan pemerintahan atau otoritatif atau orang	<i>Bawah-atas</i> Kebijakan tingkat mikro atau akar rumput yang dihasilkan untuk dan oleh masyarakat yang berdampak
Cara dan tujuan	<i>Terbuka</i> Diekspresikan secara terbuka dalam teks kebijakan tertulis atau lisan	<i>Tersembunyi</i> Sengaja disembunyikan di tingkat makro (kolusi) atau di tingkat mikro (subversif)
Dokumentasi	<i>Eksplisit</i> Didokumentasikan secara resmi dalam	<i>Implisit</i>

	teks kebijakan tertulis atau lisan	Terjadi tanpa atau terlepas dari teks kebijakan resmi
Dalam hukum dan dalam praktik	<i>Secara de jure</i> Kebijakan “dalam hukum”; didokumentasikan secara resmi secara tertulis	<i>Secara de facto</i> Kebijakan “dalam praktik”; mengacu pada <i>kebijakan yang diproduksi secara lokal</i> yang muncul tanpa atau terlepas dari kebijakan <i>de jure</i> dan <i>praktik bahasa lokal</i> yang berbeda dari kebijakan <i>de jure</i> ; praktik <i>de facto</i> dapat mencerminkan (atau tidak) <i>de facto</i> kebijakan

Dikembangkan di “atas”, oleh beberapa badan pengatur kebijakan bahasa dari atas ke bawah sementara yang lain dapat dikembangkan oleh dan untuk komunitas yang dimaksudkan untuk mempengaruhi kebijakan bahasa dari bawah ke atas. Namun, kebijakan bahasa dikembangkan di berbagai "tingkat" pembuatan kebijakan dan bahkan kebijakan bahasa yang biasanya dianggap dari bawah ke atas, seperti kebijakan yang dikembangkan *di distrik sekolah untuk distrik sekolah* itu, masih bisa bersifat top-down untuk seseorang (seperti, guru atau siswa); Jadi, istilah *top-down* dan *bottom-up* itu *relatif*, tergantung siapa yang mencipta dan siapa yang menafsirkan dan mengappropriasi. Selain itu, ada tumpang tindih di dalam dan di seluruh kategori; yaitu, suatu kebijakan dapat bersifat top-down dan bottom-up: top-down dan terselubung; bottom-up dan eksplisit; dll.

Perbedaan eksplisit/implisit mengacu pada status resmi suatu kebijakan (resmi vs tidak resmi) dan bagaimana suatu

kebijakan didokumentasikan apakah dirumuskan dan dirinci dalam beberapa dokumen tertulis atau tidak. Implisit kebijakan bisa menjadi kuat Namun. Untuk contoh, di sana adalah tidak.

Kebijakan bahasa eksplisit yang menyatakan bahasa Inggris sebagai bahasa resmi Amerika Serikat tetapi secara tidak resmi, atau secara implisit, memang demikian. Schiffman (1996) menyamakan perbedaan eksplisit/implisit dengan perbedaan terbuka/terselubung, menggambarkan penggunaan tidak resmi dari bahasa tertentu misalnya, Nagamese di India Timur Laut sebagai aktivitas terselubung karena bahasa resminya adalah bahasa Inggris. Shohamy (2006), di sisi lain, menggunakan istilah *terselubung* untuk menggambarkan kebijakan dengan agenda tersembunyi, yang secara sengaja dan terselubung disematkan oleh pembuat kebijakan. Schiffman (2010) memasukkan kualitas kolusi ini dalam definisinya tentang "rahasia" tetapi juga mencatat bahwa kebijakan rahasia dapat menjadi subversif, misalnya ketika sebuah kelompok atau organisasi secara aktif menolak kebijakan bahasa yang terbuka. Dengan cara ini, kebijakan bahasa terselubung dapat merujuk pada proses dan organisasi dari bawah ke atas atau dari atas ke bawah. Namun, tampaknya berguna untuk membedakan dikotomi eksplisit/implisit dari perbedaan terbuka/terselubung dan karakteristik pembeda yang diusulkan di sini adalah niat; yaitu, pengertian "rahasia" mengandung konotasi yang kuat tentang sesuatu yang sengaja disembunyikan dan, oleh karena itu, kebijakan rahasia adalah kebijakan yang sengaja disembunyikan atau diselubungi (mengikuti Shohamy), tidak diperlihatkan secara terbuka, baik untuk kolusi atau alasan subversif (mengikuti Schiffman).

Deskriptor *de jure* dan *de facto* digunakan sedikit berbeda. Secara harfiah berarti "tentang hukum" dan "mengenai fakta," masing-masing, istilah ini biasanya digunakan untuk berkonotasi kebijakan yang didasarkan pada undang-undang. (*de jure*) versus apa yang sebenarnya terjadi dalam kenyataan atau dalam praktik

(de facto). Misalnya, segregasi rasial di AS pada tahun 1960-an kadang-kadang disebut sebagai segregasi de facto karena *tidak* didukung oleh hukum. Mengenai kebijakan bahasa, di Maroko, bahasa resmi adalah bahasa Arab dan Tamazight (bahasa Berber asli), tetapi dalam praktiknya (dan dalam pendidikan), banyak orang Maroko menggunakan bahasa Prancis. Sementara gagasan de jure tampaknya sejalan dengan kebijakan bahasa yang terbuka dan eksplisit, yang kesemuanya merujuk pada "keabsahan" suatu kebijakan, suatu kegiatan yang de facto belum tentu terselubung atau implisit atau bahkan "kebijakan" dalam pengertian tradisional itu adalah kegiatan yang terjadi dalam praktek meskipun apa-pernah kebijakan de jure menyatakan. Ini tampaknya menyiratkan bahwa apa pun yang terjadi dalam praktik agak berbeda dari apa yang secara resmi dinyatakan sebagai kebijakan bahasa de jure. Misalnya, bahkan di sekolah dan ruang kelas yang secara resmi monolingual, guru dapat memasukkan multibahasa siswa mereka sebagai sumber daya untuk praktik kelas (Skilton-Sylvester 2003; Cincotta-Segi 2011a; 3.4 dalam buku ini). Dalam hal ini, de facto mengacu pada kedua kebijakan kelas yang dibuat oleh guru dan itu kelas praktek, yang adalah rapat terkait tetapi.

Sejarah Singkat Bahasa Inggris Kebijakan

Sejarah bahasa Inggris cenderung digambarkan dengan tiga periode sejarah Inggris Kuno, Inggris Tengah, dan Inggris Modern dan selama setiap Titik, radikal perubahan muncul. Banyak dari ini perubahan dapat diklasifikasikan menggunakan kerangka perencanaan bahasa yang dikembangkan oleh para sarjana seperti Haugen (1966, 1983), Ferguson (1968), dan Kloss (1968) dan kemudian terintegrasi ke dalam sebuah menyeluruh kerangka (lihat Tabel 5.1 di halaman 122–123) oleh Hornberger (2006) yang menggunakan istilah *corpus perencanaan* ke menggambarkan itu bahasa perencanaan "upaya terkait ke kecukupan bentuk atau struktur bahasa/literasi" (Hornberger

2006a: 28). Contohnya termasuk pengenalan kata-kata baru (*modernisasi leksikal*), pengembangan dan perubahan sistem penulisan atau ortografi suatu bahasa (*grafisisasi*), dan upaya pembersihan item leksikal dan bentuk tata bahasa yang dianggap tidak akurat, tidak pantas, atau tidak diinginkan (*pemurnian*).

Penaklukan Norman di Inggris pada tahun 1066 menimbulkan perubahan dramatis dalam bahasa Inggris yang pada akhirnya akan mempengaruhi bahasa Inggris Pertengahan dan Modern. Selama Penaklukan Norman, bahasa Prancis Norman diterapkan sebagai bahasa negara di parlemen dan pengadilan dan dianggap sebagai varietas unggul, sementara bahasa Inggris dipinggirkan dan digunakan terutama untuk komunikasi lisan. Heath dan Mandabach (1983) menggambarkan itu hubungan di antara Bahasa Inggris dan Prancis selama ini seperti kompetitif, karena tidak jelas apakah bahasa rakyat atau bahasa negara akan menang. Bahasa Inggris kembali dengan kuat di ranah resmi pada tahun 1258 ketika Henry III mengeluarkan proklamasi yang pertama kali disusun dalam bahasa Prancis dan kemudian, untuk secara langsung ditujukan kepada orang-orang, dikeluarkan dalam bahasa Inggris Kuno. Ini adalah salah satu dokumen tertulis tertua dalam bahasa Inggris dan berfungsi sebagai kebijakan bahasa yang penting karena secara resmi mengakui bahasa Inggris Kuno di itu domain dari pemerintah (Ellis 1863).

Concept Language contact

"Language contact is the term used to describe the phenomenon of languages coming into contact with one another and in the field of sociolinguistics it has traditionally been used to describe the macro-linguistic contact between large numbers of speakers whole societies or nations. The word contact makes it seem harmless enough but contact has often occurred because of conquest and colonization, which leads to

the spread of languages of power and the concomitant destruction of less powerful languages. Newer research considers language contact across multiple contexts including (among many others) schools (Baker 2003), religion (Spolsky 2003), business (Harris and Bargiela-Chiappini 2003), and nursing care (Candlin and Candlin 2003)".

Ketika bahasa bersentuhan, mereka selalu memiliki beberapa efek satu sama lain dan kontak antara Prancis dan Inggris selama Penaklukan Norman tidak berbeda bahasa Inggris selamanya berubah. Perancis adalah satu- *satunya* bahasa yang digunakan dalam sistem hukum sampai 1362 dan masih digunakan dalam proses hukum sampai 1650 ketika Parlemen mengesahkan undang-undang yang menyatakan bahwa bahasa Inggris selanjutnya akan menempati domain ini. Banyak kata yang terkait dengan hukum masih digunakan sampai sekarang: *pengacara, hakim, menuntut, dan pengadilan*, misalnya (semua dipinjam dari Anglo-Prancis). Dari ribuan kata yang dipinjam dari bahasa Prancis, beberapa yang paling umum digunakan cukup "jelas Prancis" seperti *entrée* atau *quiche* tetapi yang lain lebih sedikit jadi, Suka *pemerintah, juri, agama* dan bahkan itu kata digunakan untuk menggambarkan badan pemerintahan Inggris, *parlemen*, dipinjam dari bahasa Inggris-Prancis.

Sebuah sedikit abad nanti, Nuh Webster dibuat miliknya memiliki tanda pada itu bahasa Inggris ketika ia menerbitkan *A Compendious Dictionary of the English Language*, upaya pertama pada representasi bahasa Inggris yang digunakan di AS, dan nanti *Sebuah Amerika Kamus dari itu Bahasa inggris Bahasa*. Setiap cerdas pembaca buku ini akan segera menyadari bahwa saya menggunakan variasi bahasa Inggris AS karena ejaan kata-kata seperti /d f ns / sebagai "pertahanan" (bukan "pertahanan") dan /rum r / sebagai "isu" dan bukan "isu." Ini ejaan konvensi adalah akibat langsung dari Webster, yang lebih suka ejaan.

Salah satu bagian sejarah dari perencanaan korpus yang merupakan subjek populer di kedua kelas seni bahasa di sekolah dan kursus pengantar linguistik di universitas adalah aturan bahwa negatif ganda tidak gramatikal (seperti dalam "Dia tidak punya apa-apa"). Banyak (misalnya Labov 1972a) mencatat kesewenang-wenangan aturan tata bahasa preskriptif ini karena penggunaan negatif ganda (atau kecocokan negatif dalam linguistik) dalam bahasa lain, seperti Prancis dan Rusia, dan, pada kenyataannya, negatif ganda secara preskriptif dianggap benar. dalam banyak bahasa (seperti dalam "Il n'a rien" dalam bahasa Prancis, secara harfiah diterjemahkan sebagai "Dia tidak memiliki apa-apa."). Selain itu, mereka umumnya digunakan dalam bahasa Inggris Kuno, Tengah, dan bahkan Modern, setidaknya sampai abad kedelapan belas ketika gagasan "dua negatif membuat afirmatif" menjadi frasa yang sering diulang. Robert Lowth dan buku tata bahasanya yang populer *A Short Introduction to English Grammar*, pertama kali diterbitkan pada tahun 1762 (dengan edisi kedua pada tahun 1763), sering dianggap sebagai asal mula aturan tata bahasa preskriptif ini (lihat Kasus 1.1 pada halaman 15). Namun, dalam analisis sejarah tata bahasa Inggris, Tieken-Boon van Ostade (2010) menemukan banyak contoh aturan yang diartikulasikan, baik dalam buku tata bahasa, dan dalam karya tulis lainnya *sebelum* publikasi Lowth. Dia berpendapat bahwa Lowth hanya mengulangi ide yang sudah menjadi gagasan populer di kalangan ahli tata bahasa dan ciri penggunaan populer pada saat itu dan oleh karena itu, aturan Lowth sebenarnya *deskriptif* dan tidak preskriptif (dalam arti bahwa dia hanya dirumuskan populer penggunaan pada saat itu): "Pada saat dia mengadopsi [aturan negatif ganda] dalam tata bahasanya, itu tampaknya sudah berkembang menjadi ekspresi tetap. Lowth karena itu tidak ada hubungannya dengan hilangnya negasi ganda" (Tieken-Boon van Ostade, 2010: 78). Tieken-Boon van Ostade berpendapat bahwa *bahasa Inggris Murray sangat populer Tata*

bahasa (1795), di yang rendah dobel negatif aturan adalah dikutip, seharusnya menjadi diberikan banyak dari itu kredit.

Jadi, kredibilitas pernyataan bahwa Lowth menciptakan aturan gramatikal ini, berdasarkan selera dan gagasannya yang khas tentang sintaksis bahasa Inggris, sangat mencurigakan. Namun demikian, meskipun ia mungkin tidak menciptakan aturan *ex nihilo*, Lowth membantu mempopulerkannya dan meningkatkan kemungkinan bahwa itu akan menjadi perlengkapan permanen dalam bahasa Inggris. Penggunaan kerukunan negatif telah menjadi tolok ukur “standar” varietas bahasa Inggris, karena varietas yang terpinggirkan seperti Bahasa Afrika Amerika sering menggunakan ganda negatif.

Sejarah bahasa Inggris adalah sejarah perencanaan bahasa dan kebijakan, perpaduan unik yang telah menciptakan bahasa yang kita gunakan saat ini. Namun, jauh dari peninggalan sejarah, kebijakan bahasa ini ada di mana-mana di era modern dan terus disesuaikan dan ditegakkan oleh ahli tata bahasa preskriptif, guru ESL, kolumnis saran, pengawas pusat panggilan, dan program pengolah kata (seperti Microsoft Word). Menulis buku tata bahasa dan kamus adalah perencanaan bahasa dari atas ke bawah, dalam arti bahwa itu dibuat oleh beberapa otoritas (kadang-kadang ditunjuk sendiri), dengan implementasi dimaksudkan untuk itu massa. Untuk contoh, itu *Oxford Bahasa Inggris Kamus* memiliki secara eksplisit menggambarkan ragam “standar” suatu bahasa sebagai ragam “terbaik”; ini dapat dilihat dalam definisi *standar tahun 1933*, yang menggambarkannya sebagai istilah “diterapkan pada ragam tuturan suatu negara yang, berdasarkan status budaya dan mata uangnya, dianggap mewakili bentuk tuturan yang terbaik. Bahasa Inggris Standar: bentuk bahasa Inggris yang diucapkan (dengan modifikasi individu, atau lokal), oleh orang-orang berbudaya Inggris secara umum”.

Namun, dampak dari kebijakan top-down ini bergantung pada keyakinan dan tindakan banyak agen berbeda di banyak konteks LPP yang berbeda. Misalnya, guru seni bahasa yang memilih untuk menerapkan Lowth's aturan tentang dobel negatif di milik mereka ruang kelas sesuai kebijakan bahasa itu untuk tujuan mereka sendiri. Selain itu, mereka mungkin membenarkan kebijakan tersebut dengan menggunakan logika Lowth atau menggunakan logika mereka sendiri, mungkin dengan mencatat bahwa penggunaan negatif ganda dapat menghambat pencarian pekerjaan atau wawancara perguruan tinggi. Di dalam cara itu guru memiliki *dikontekstualisasikan kembali* (melihat Konsep 5.14) rendah kebijakan bahasa, sebuah proses di mana teks ditafsirkan dan disesuaikan dengan cara baru tergantung pada pelaku dan latarnya (Wodak 2000). Tetapi tindakan guru mungkin, sebagian, dipengaruhi oleh kurikulum distrik sekolah, atau kursus pendidikan tinggi, atau pengawas, dan dengan demikian, dampak dari kebijakan bahasa tertentu bahkan yang disebut kebijakan "top-down" bergantung pada interpretasi dan alokasi yang bervariasi di berbagai konteks dan lapisan dari bahasa perencanaan dan aturan aktivitas.

Bahasa Asli dan Aturan

Perubahan bahasa yang direncanakan adalah bagian utama dari Penaklukan Norman bahasa Prancis menggantikan bahasa Inggris di banyak domain, termasuk pemerintah dan pengadilan. Namun, perubahan yang dihasilkan ke bahasa Inggris tidak "direncanakan" per se, bahkan jika Anglo Prancis dipaksa ke domain tertentu. Di sisi lain, perencanaan bahasa penjajah seringkali sangat disengaja dan kebijakan bahasa kolonial selamanya mengubah ekologi linguistik dunia. Pertimbangkan bukti ini:

- Jumlah bahasa di dunia telah berkurang setengahnya selama 500 tahun terakhir (Nettle dan Romaine 2000) dan sekitar 6500 atau lebih bahasa yang tersisa di dunia saat ini, ahli bahasa memperkirakan bahwa setidaknya setengahnya mempertaruhkan dari kepunahan di dalam itu Berikutnya 100 bertahun-tahun (Romaine 2006).
- Sekitar 95% dari 6500 bahasa tersebut dituturkan oleh kurang dari 5% populasi dunia dan sebagian besar 5% adalah bahasa dan penutur asli (Hornberger 2008b).

Krauss (1992) mengkategorikan bahasa sebagai *hampir mati* (tidak lagi dipelajari) oleh anak-anak), *terancam bahaya* (adalah saat ini makhluk terpelajar oleh anak-anak tetapi, jika kondisi sekarang terus berlanjut, ini akan berubah), dan *aman* (lebih dari 100.000 pembicara). Dia menghitung:

- Dari 6.500 atau lebih bahasa di dunia, saat ini ada sekitar 600 bahasa yang aman di dunia, artinya lebih dari 90% bahasa dunia terancam punah atau hampir punah dan Krauss memprediksi itu ini akan menjadi punah di itu Berikutnya abad.
- Bahasa "aman" yang paling merusak adalah bahasa Inggris karena telah menggantikan 90% bahasa yang berhubungan dengannya di tempat yang sekarang disebut bahasa Inggris. dunia.
- 90% dari 250 bahasa aborigin yang digunakan di Australia hampir punah dan hampir punah.

Perlu dicatat juga bahwa Krauss menulis ini hampir dua dekade lalu dan orang bertanya-tanya tentang keadaan beberapa bahasa yang kemudian dia laporkan, seperti Iowa, Mandan, dan Coeur d'Alene, masing-masing pada waktu itu dengan 5, 6, dan 20 pembicara, masing-masing.

Walaupun angka-angka ini hanya sebuah gambaran, angka-angka ini memberi kita gambaran tentang penurunan intens keragaman bahasa di seluruh dunia, yang sebagian besar disebabkan oleh kebijakan bahasa kolonial yang menghapus atau membahayakan bahasa dan budaya masyarakat adat. Apakah dianggap bahwa perolehan bahasa kolonial dan pemberantasan bersamaan dari itu asli bahasa akan mengilhami lebih baik kewarganegaraan, lebih baik ketaatan dari Kekristenan, atau mencegah pemberontakan, kolonial kebijakan bahasa di seluruh dunia secara konsisten membatasi (Chimbutane 2011; lihat diskusi dalam volume ini, bagian 3.2). Misalnya, pada tahun 1887, Komisaris Urusan India Amerika Serikat, JDC Atkins, yang merupakan pendukung kuat penggantian bahasa Pribumi dengan bahasa Inggris, merilis sebuah laporan pada bagaimana ke Sepakat dengan KITA Indian bahasa.

PERENCANAAN BAHASA

Bidang kebijakan bahasa tidak kekurangan dalam kekokohan teoretis kerangka konseptual berlimpah tetapi gen dari, dan hubungan antara, semua dari berbagai teori dan kerangka kerja tidak selalu jelas. Ricento (2006b: 17) berpendapat bahwa fragmentasi teoretis ini berarti bahwa belum ada, "beberapa teori besar yang menjelaskan pola perilaku bahasa atau dapat memprediksi efek dari kebijakan bahasa tertentu pada perilaku bahasa," dan Tollefson (2013b: 25-26) berpendapat bahwa berbagai kerangka konseptual "bukan merupakan teori kebijakan bahasa." Bab ini dimaksudkan untuk memberikan peta udara konseptual, yang mencakup perkembangan teoretis penting yang telah didefinisikan itu evolusi dari itu bidang. Saya menggabungkan Ricento's (2000a) tinjauan perkembangan sejarah di lapangan dan pengulangan kami (Johnson dan Ricento 2013) dari artikel asli itu, yang mempertimbangkan perkembangan baru sejak tahun 2000. Meskipun mungkin tidak ada teori besar perencanaan dan kebijakan bahasa, ada tradisi penelitian dalam bidang yang mengajukan penting konsep, kerangka kerja, metode, dan Bidang ini dibentuk pada awal 1960-an oleh para sarjana bahasa yang tertarik untuk memecahkan masalah bahasa di negara-negara baru, berkembang, dan/atau pascakolonial. Selama era ini, banyak ahli bahasa direkrut untuk membantu mengembangkan tata bahasa, sistem penulisan, dan kamus untuk bahasa Pribumi dan, dari sini, minat tentang cara terbaik untuk mengembangkan bentuk bahasa yaitu perencanaan korpus tumbuh. Dianggap oleh banyak orang sebagai bapak bidang ini, Haugen memperkenalkan istilah *perencanaan bahasa* pada tahun 1959, mendefinisikannya sebagai "kegiatan menyiapkan ortografi normatif, tata bahasa, dan kamus untuk bimbingan penulis dan penutur dalam konteks yang tidak homogen.

Masyarakat tutur" (Haugen, 1959: 8). Apa Haugen menggambarkan di sana akan menjadi diketahui sebagai *badan*

perencanaan, yang meliputi kegiatan yang berkaitan dengan manipulasi *bentuk -bentuk* bahasa. Sementara banyak perencana bahasa dan cendekiawan tertarik untuk mengembangkan bentuk bahasa, yang lain menjadi tertarik pada bagaimana masyarakat dapat mengalokasikan *fungsi* dan/atau *penggunaan* bahasa tertentu dengan baik, yang dikenal sebagai *perencanaan status*, perbedaan yang diperkenalkan oleh Kloss (1969). Pertanyaan perencanaan status meliputi: Bahasa mana yang harus resmi ? Bahasa apa yang harus digunakan di sekolah? Bahasa apa yang harus digunakan di media? Rubin (1977) menawarkan definisi perencanaan bahasa yang lebih kontemporer, yang mencerminkan pemikiran di lapangan bahwa perencanaan bahasa diberlakukan oleh beberapa badan pengatur (yaitu top-down), disengaja, dan berdampak pada korpus bahasa (yaitu perencanaan korpus), penggunaan (yaitu perencanaan status), atau keduanya.

Quote Rubin's definition of language planning

"Language planning is deliberate language change, that is, changes in the systems of a language code or speaking or both that are planned by organizations established for such purposes or given a mandate to fulfill such purposes". (Rubin 1977: 282).

Setelah Kloss memperkenalkan perbedaan status/korpus, sebagian besar beasiswa perencanaan bahasa awal berfokus pada teori kerangka kerja untuk memperhitungkan proses dan langkah perencanaan korpus dan status. Salah satu teori berpengaruh tersebut dikemukakan oleh Haugen (1966, 1983), yang menggambarkan empat langkah dalam proses perencanaan bahasa:

Concept Haugen's language planning steps

1. *Selection of a norm (i.e. selecting a language variety for a particular context)*
2. *Codification development of an explicit, usually written, form*
3. *Implementation attempt to spread the language form*
4. *Elaboration continued updating of the language variety to "meet the needs of the modern world". (Haugen 1983: 273).*

Haugen mengidentifikasi *seleksi* dan *implementasi* sebagai perencanaan status dan *kodifikasi* dan *elaborasi* sebagai perencanaan korpus. Lainnya, misalnya Fishman (1979: 12), telah mencatat hubungan erat antara status dan perencanaan korpus: "Perencanaan status tanpa perencanaan korpus yang bersamaan berjalan ke jalan buntu. Sebaliknya, perencanaan korpus tanpa perencanaan status adalah permainan linguistik, latihan teknis tanpa konsekuensi sosial" (lihat juga Jaffe 2011, Kutipan 2.2 di bawah). Langkah-langkah perencanaan bahasa Haugen diusulkan sebagai model teoretis perencanaan bahasa dan peta jalan praktis bagi mereka yang tertarik untuk benar-benar terlibat dalam perencanaan bahasa. Model dan peta jalan lain menyusul (misalnya Rubin 1971) termasuk model yang direvisi dan lebih rinci yang ditawarkan oleh Haugen (1983: 275).

Tabel 2.1. Model Perencanaan Bahasa Haugen (1983: 275)

<i>Formulir (perencanaan kebijakan)</i>	<i>Fungsi (pengembangan bahasa)</i>	
<i>Masyarakat (perencanaan status)</i>	1. Seleksi (prosedur keputusan) a. identifikasi masalah b. alokasi dari norma	2. Implementasi (pendidikan sebaran) a. koreksi prosedur b. evaluasi

Bahasa
(perencanaan
korpus)

3. Kodifi

kasi
(prosedur
standardi
sasi)
a. grafikisasi
b. tata bahasa
c. leksikasi

4. Elab

orasi
(pengem
bangan
fungsion
al)
a. modernis
asi
terminolo
gis
b. gaya bahasa
perkembangan

Quote The connection between corpus and status planning

"All interventions that shape the uses or social functions of a particular language have implications for language form in terms of both the frequencies with which particular forms get used, and of the value attributed to them. And, of course, status planning constitutes an ideological framework for corpus planning". (Jaffe 2011: 208).

Sebagian besar perencanaan bahasa awal dimaksudkan untuk menceraikan ilmu perencanaan bahasa yang seharusnya objektif dari realitas ideologis dan sosiopolitik penggunaan bahasa. Misalnya, Tauli (1974:51) menegaskan bahwa bahasa dapat dikategorikan secara objektif menurut kegunaan atau efisiensinya: "Efisiensi suatu bahasa dapat dievaluasi disajikan dengan metode ilmiah yang objektif, seringkali kuantitatif. Tidak semua bahasa menggambarkan hal-hal secara sama efektifnya." Bahasa yang tidak efisien termasuk "bahasa etnis" yang Tauli gambarkan sebagai primitif dan tidak dibangun "secara metodis sesuai rencana". Oleh karena itu, bahasa etnis primitif adalah kandidat yang baik untuk perencanaan bahasa dan untuk peningkatan efisiensi dan deskriptif, yang menurut Tauli adalah tanggung jawab dari perencanaan bahasa. Proklamasi semacam itu menyarankan hierarki bahasa untuk perencanaan bahasa, dengan bahasa etnis dan/atau bahasa Pribumi di bagian

bawah dan bahasa yang direncanakan dengan lebih hati-hati, seperti bahasa kolonial, di bagian bawah itu atas. Demikian pula, jika lebih sedikit dengan paksa, Klos berpendapat itu yakin bahasa lebih cocok untuk pembangunan nasional (Kloss 1968).

Formulasi Tauli, dapat diduga, menjadi bahan kritik, bahkan di antara orang-orang sezamannya (Jernudd dan Das Gupta 1971). Menggambarkan bahasa sebagai primitif atau tidak terstruktur adalah ide yang bertentangan dengan linguistik teori dan temuan (melihat Konsep 2.3) dan adalah merugikan menuju mereka yang berbicara salah satu bahasa "primitif" yang dimaksud. Pernyataan Tauli, memang, agak ekstrim dan belum tentu mewakili lapangan; namun, pekerjaan perencanaan bahasa awal telah dikritik karena berbagai alasan karena secara eksklusif difokuskan pada perencanaan bahasa yang *disengaja yang dilakukan* oleh pemerintah yang berkuasa, karena pekerjaan tersebut didominasi oleh epistemologi strukturalis atau positivistik, dan karena kerangka kerja diabaikan. itu sosial politik konteks di yang bahasa adalah berencana.

Cobarubia (1983a), untuk contoh, mengakui itu ideologis sifat perencanaan bahasa tetapi menolak gagasan analisis yang mencakup ideologis dimensi: "Bahasa status keputusan adalah terpengaruh oleh pertimbangan ideologis kelompok kuat dan kekuatan penangkal. Namun, kita tidak boleh membebani teori dengan pertimbangan ideologis" (Cobarrubias 1983a: 6). Haugen tidak setuju, berdebat itu setiap teori perencanaan bahasa harus "mengambil sikap pada penilaian nilai yang sulit" (Haugen 1983: 276), tetapi bertanya-tanya bagaimana tepatnya itu akan berhasil atau nilai mana yang harus diadopsi misalnya, bahasa mana yang harus dikembangkan, dan jenis pendidikan bahasa apa yang disukai. Dengan kata lain, teori perencanaan bahasa tidak boleh dinodai oleh penilaian nilai atau keyakinan politik dan harus tetap 'objektif'. Ricento (2000a) berpendapat bahwa orientasi ini membantu memfasilitasi berlanjutnya

dominasi bahasa kolonial Eropa karena mereka adalah bahasa yang selalu lebih cocok untuk domain berstatus tinggi seperti pendidikan dan teknologi.

Memperluas Kerangka Kerja dan Konseptualisasi di Tahun 1970-an dan 80-an

Ricento (2000a) membagi sejarah intelektual bidang ini menjadi tiga tahap: (1) teori perencanaan bahasa klasik seperti yang dijelaskan di atas, (2) kebijakan bahasa kritis seperti yang dijelaskan di bawah, dan (3) tahap perantara, yang berlangsung dari awal 1970-an hingga akhir tahun 1980-an. Sulit untuk secara rapi dan/atau kohesif mencirikan karya selama era ini karena minat menjadi lebih menyebar, melampaui perbedaan korpus/status, dan banyak sarjana perencanaan bahasa, termasuk mereka yang aktif di era pertama, mulai mempertanyakan kelayakannya model perencanaan bahasa sebelumnya. Ini adalah masa di mana paradigma linguistik positivistik dan konsep strukturalis semakin ditantang lintas disiplin. Ahli bahasa kritis dan sosiolinguistik mempertanyakan pendekatan sebelumnya yang mencoba untuk memisahkan data linguistik dari konteks sosiokultural di mana ia diproduksi dan kedua bidang penelitian yang terkait, namun berbeda ini telah membantu membentuk bidang bahasa aturan.

Dell Hymes' sosiolinguistik membawa perspektif dari linguistik dan antropologi, dan pengaturan beberapa teoretis dan metodologis dasar untuk modern hari sosiolinguistik kualitatif, Dell Hymes memperkenalkan gagasan kompetensi komunikatif (1972a) dan teori/metode etnografi berbicara (1962, 1964), yang keduanya telah menjadi vital bagi bidang perencanaan dan kebijakan bahasa. Hymes tidak menulis tentang kebijakan bahasa secara khusus, tetapi melihat sifat lapangan hari ini mengungkapkan betapa integralnya ide-

idenya. Hymes sangat kritis terhadap perbedaan Chomsky (1965) antara kompetensi linguistik (yaitu pengetahuan linguistik tacit dari penutur bahasa yang fasih) dan kinerja (yaitu manifestasi kompetensi yang tidak sempurna produksi dan pemahaman bahasa). Chomsky tertarik pada kompetensi dari apa yang disebutnya sebagai “ pendengar pembicara yang ideal, dalam komunitas tutur yang benar- benar homogen , yang mengetahui bahasanya dengan sempurna” (Chomsky 1965: 3). Hymes membantah bahwa tidak ada individu seperti itu, bahwa komunitas tutur tidak homogen, dan bahwa pengetahuan sosiokultural sangat penting untuk gagasan "kompetensi". Oleh karena itu ia mengusulkan bahwa apa yang perlu dipertanggungjawabkan dalam setiap teori yang memadai tentang pengguna bahasa dan penggunaan bahasa adalah *kompetensi komunikatif* pembicara, yang mencakup "kompetensi" linguistik seperti yang dijelaskan oleh Chomsky, tetapi juga pengetahuan sociolinguistik ke berinteraksi dengan tepat di tertentu sosial budaya konteks.

Quote Sociolinguistics

“It is not necessary to think of sociolinguistics as a novel discipline. If linguistics comes to accept fully the sociocultural dimensions, social science the linguistic dimensions, of their subject matters and theoretical bases, sociolinguistics will simply identify a mode of research in adjacent sectors of each. Its goal is to explain the meaning of language in human life, and not in the abstract, not in the superficial phrases one may encounter in essays and textbooks, but in the concrete, in actual human lives”. (Hymes 1972b: 41).

Usulan Hymes mewakili pergeseran paradigmatis dalam apa yang harus dimasukkan dalam teori bahasa dan, meskipun gagal mengubah arah yang dituju oleh linguistik, ia menawarkan rute alternatif (yang diikuti banyak orang). Dia lebih lanjut mengusulkan bahwa cara untuk mempelajari ini adalah etnografi berbicara (1962), kemudian dirumuskan

kembali sebagai etnografi komunikasi (1964). Meminjam dari tradisi etnografi dalam antropologi, etnografi komunikasi mencakup pengamatan partisipan jangka panjang dalam komunitas (ucapan) tertentu, komitmen untuk penemuan induktif, dan berfokus pada pola dalam perilaku komunikatif (lihat Saville-Troike 1996). Gagasan kompetensi komunikatif adalah dasar untuk bidang sosiolinguistik secara umum, dan oleh karena itu, bidang perencanaan dan kebijakan bahasa; namun, hal ini juga dapat diamati secara langsung dalam karya yang, misalnya, berfokus pada kebijakan bahasa sebagai fenomena sosiokultural (McCarty 2011b) atau analisis interaksi di antara bahasa perencanaan dan tertentu cara dari berbicara (Hornberger 1988; Raja 2001). Selain itu, etnografi berbicara merupakan cikal bakal studi etnografi kebijakan bahasa, termasuk etnografi kebijakan bahasa (Hornberger dan Johnson 2011; Johnson 2009).

Kritis (Sosial) Linguistik Konsep Strukturalisme Dan Post-Strukturalisme

Strukturalis ilmu bahasa adalah ditentukan oleh sebuah minat di linguistik formulir dan struktur tetapi bukan milik mereka sosial arti atau memaksa. Chomsky menggambar sebuah perbedaan antara struktur permukaan, atau kinerja pengguna bahasa individu, dan struktur dalam atau kompetensi pengguna bahasa. Itu pikiran dari sebuah bahasa pengguna mengubah dalam struktur elemen menjadi permukaan struktur (yaitu pidato) dan dengan demikian itu asal dari bahasa adalah pikiran. Salah satu implikasi penting dari pekerjaan ini adalah, karena semua manusia berbagi otak manusia yang sama, semua berbagi struktur dasar yang sama dan, dengan demikian, semua memiliki kapasitas yang sama untuk bahasa ada adalah Tidak primitif, tidak terstruktur, tanpa aturan, atau kurang bahasa.

Temuan ini penting bagi banyak gerakan penting dalam bidang sosiolinguistik termasuk perjuangan manusia linguistik hak.

Post-strukturalisme adalah gerakan intelektual yang terbentuk di luar linguistik tetapi memiliki dampak yang kuat pada linguistik kritis, sosiolinguistik kritis, dan analisis wacana kritis. Ilmu post-strukturalis tentang bahasa cenderung berfokus pada hubungan antara bahasa dan kekuasaan bagaimana struktur sosial dan wacana membentuk dan menginformasikan perilaku individu, termasuk penggunaan bahasa dan, yang penting untuk penelitian kebijakan bahasa, menolak pencarian pengetahuan yang seragam. Otoritatif maksud di teks (melihat Barthes, Mengutip 4.6).

Hymes menanggapi *strukturalisme* yang telah menjadi dominan dalam penyelidikan linguistik, yang menempatkan penekanan pada struktur atau bentuk dalam bahasa dan hubungan antara struktur tersebut tetapi bukan fungsi sosial atau makna dari struktur tersebut. Kress (2001) mengkategorikan bahasa riset itu membuat koneksi di antara struktur dan konteks, antara penggunaan bahasa dan lingkungan sosial budaya, menjadi tiga pendekatan:

1. Pendekatan *korelasional* berusaha menemukan korelasi antara fitur linguistik dan variabel sosial budaya (seperti kelas sosial). Untuk contoh, di miliknya klasik belajar dari Baru York Kota Bahasa Inggris, Labov (1972a) menunjukkan korelasi antara rless pascavokalis dan kelas sosial.
2. Fokus pada *pilihan* dicontohkan dalam karya Michael Halliday dan linguistik fungsional sistemiknya (1978). Bagi Halliday, pilihan yang dibuat oleh pembicara dikondisikan oleh penilaian mereka terhadap sosio-kultural lingkungan.

3. Fokus pada *kritik* dicontohkan dalam linguistik kritis, yang memandang bahasa sebagai cara untuk memahami dan mengkritik sosial dan fokusnya adalah pada hubungan antara bahasa dan kekuasaan; atau, bagaimana kekuatan memotivasi, dan tertanam dalam, bahasa menggunakan.

Terinspirasi oleh fokus Halliday pada pilihan dan neo-Marxis (misalnya Althusser 1971) teori dari kekuasaan, *kritis ilmu bahasa* dulu lahir dan Fowler *dkk.* (1979) (sebuah kelompok yang mencakup Kress) biasanya diberikan penghargaan untuk sendiri.

Quote Critical Linguistics

"All linguistic (inter)action is shaped by power differences of varying kinds, and no part of linguistic action escapes its effects. Language is a means to instantiate, to realize and to give shape to (aspects of) the social In critical linguistics the social is prior; it is a field of power; and power (and power differences) is the generative principle producing linguistic form and difference. Individuals are located in these fields of power, but the powerful carry the day, and the forms which they produce are the forms which shape the system". (Kress 2001: 35–36).

Memperluas Kerangka Kerja dalam Perencanaan Bahasa dan Aturan

Gerakan kritis dalam linguistik dan sociolinguistik akhirnya mempengaruhi bidang perencanaan bahasa dan secara eksplisit dimasukkan ke dalam kebijakan bahasa kritis pada tahun 1990-an, tetapi sebelum itu setidaknya ada tiga perkembangan penting: (1) fokus bergeser dari "perencanaan bahasa" dipahami semata-mata sebagai sesuatu yang dipaksakan oleh badan pengatur untuk fokus yang lebih luas pada aktivitas dalam berbagai konteks dan lapisan perencanaan dan kebijakan

bahasa; (2) meningkatnya minat dalam perencanaan bahasa untuk sekolah, termasuk pengenalan *perencanaan akuisisi* oleh Cooper (1989) dengan status/perbedaan korpus asli; dan (3) meningkatnya minat pada sifat sosiopolitik dan ideologis dari perencanaan dan kebijakan bahasa.

Kloss's buku *Itu Amerika Dua bahasa Tradisi* (1977/1998), pertama diterbitkan pada tahun 1977, adalah analisis ambisius tentang bagaimana AS menangani multibahasa sepanjang sejarahnya. Melalui analisis historis-tekstual (lihat 5.2 di bawah) dari sejumlah besar publikasi pemerintah, undang-undang, proses hukum, artikel surat kabar, dan berbagai teks sejarah, Kloss menyimpulkan itu itu utama orientasi ke arah minoritas bahasa hak sepanjang sejarah AS telah menjadi salah satu toleransi. Contohnya termasuk toleransi bahasa non-Inggris dalam keluarga, pada rambu-rambu jalan umum, di gereja, di program radio, di surat kabar, dan di sekolah swasta. Toleransi seperti itu, menurut Kloss, dibangun ke dalam konstitusi AS (amandemen pertama, misalnya) dan merupakan benang penting dalam jalinan sejarah AS. Seperti yang dia katakan, "Hak minoritas yang berorientasi toleransi telah ditangani sangat dengan murah hati di itu Serikat negara bagian" (Kloss 1998: 51).

Quote Tolerance-oriented minority rights

"Tolerance-oriented minority rights are the sum of those legal norms, customary laws, and measures with which the state and the public institutions dependent upon it (especially the public schools) provide for the minorities and which, if need be, protect for the minorities the right to cultivate their language in a private sphere, namely, in the family and private organizations". (Kloss 1998: 20).

Klos kontras berorientasi toleransi minoritas hak dengan hak minoritas yang berorientasi pada promosi (atau promotif) yang "mengatur bagaimana lembaga publik dapat menggunakan dan mengolah itu bahasa dan budaya dari itu minoritas dan janji

mereka itu pengakuan dan menggunakan dari milik mereka bahasa oleh itu organ dari negara" (Kloss 1998: 21). Meskipun lebih sedikit umum selama KITA sejarah, kebijakan berorientasi promosi termasuk promosi yang disponsori pemerintah Jerman di pendidikan Pennsylvania, publikasi federal (pamflet, poster dll) dalam bahasa non-Inggris, instruksi bilingual di sekolah umum, dan terjemahan Perancis dan Jerman dari publikasi Kongres Kontinental di kedelapan belas abad (yang ia tafsirkan sebagai pengakuan resmi bahasa Jerman oleh Continental Kongres).

Kesimpulan Kloss menarik memang, seseorang ingin percaya pada kekuatan "tradisi dwibahasa Amerika" tetapi ia cenderung meremehkan dampak diskriminasi sosial terhadap minoritas non-Eropa, fokus utamanya adalah pada imigran dan bahasa Eropa. Perlu dicatat bahwa Kloss adalah orang Jerman dan mungkin psikologisnya dan fisik jarak dari itu Amerika pengalaman menimbulkan beberapa penilaian yang jelas salah seperti: "Anggota minoritas nasional jarang didiskriminasi secara langsung karena keanggotaan tersebut" (1998: 52). Namun, terlepas dari perhatiannya yang cermat terhadap detail sejarah dan kerangka kerja yang berguna untuk orientasi kebijakan, banyak sekali kebijakan bahasa resmi dan tidak resmi yang tercakup di dalamnya di itu buku membuat dia sebuah berharga sumber.

Sadar dan kritis (lihat Macías dan Wiley 1998) keterbatasan ini, Wiley (2002) mensintesis dan memperluas kerangka asli Kloss dan memperkenalkan kategori baru (Tabel 2.2). *Kebijakan berorientasi kemanfaatan* ("kebijakan" menggantikan "hak" di Wiley 2002) subkategori kebijakan promotif dalam kerangka Kloss tetapi kategori terpisah di Wiley (2002) dirancang untuk memenuhi kebutuhan pemerintah, bukan minoritas bahasa, dan termasuk tindakan jangka pendek yang tidak secara aktif mempromosikan pemeliharaan dan/atau

pengembangan bahasa minoritas. Contoh par excellence adalah pengajaran pendidikan bilingual transisional, yang menggunakan bahasa ibu siswa sebagai jembatan menuju transisi. mereka ke dalam petunjuk di itu dominan bahasa. *Kebijakan berorientasi represi*, yang tidak ditemukan buktinya oleh Kloss, dirancang untuk menghapus bahasa minoritas. Wiley mengklasifikasikan pembatasan bahasa Indian Amerika di sekolah asrama federal sebagai *kebijakan berorientasi pembatasan* yang tempat hukum larangan atau pembatasan pada itu menggunakan dari minoritas.

Tabel 2.2 Kerangka orientasi kebijakan Kloss dan Wiley (diadaptasi dari Wiley 2002: 48–49).

Orientasi kebijakan	Karakteristik kebijakan
Berorientasi promosi	Pemerintah/negara bagian/lembaga mengalokasikan sumber daya untuk mendukung penggunaan resmi bahasa minoritas
Berorientasi pada kemanfaatan	Versi undang-undang promosi yang lebih lemah tidak dimaksudkan untuk memperluas penggunaan bahasa minoritas, tetapi biasanya digunakan hanya untuk jangka pendek alokasi
Berorientasi pada toleransi	Ditandai dengan tidak adanya intervensi negara dalam kehidupan kebahasaan komunitas minoritas bahasa
Berorientasi terbatas	Larangan hukum atau pembatasan penggunaan bahasa minoritas

Kebijakan nol	Ketiadaan signifikan dari kebijakan yang mengakui bahasa minoritas atau ragam bahasa
Berorientasi pada represi	Upaya aktif untuk memberantas bahasa minoritas

Bahasa” (Wiley 2002: 48). Perbedaan antara restriksi dan represi tampaknya terletak pada apakah kebijakan tersebut merupakan upaya aktif untuk memberantas suatu bahasa secara total (represi) atau upaya untuk menghentikan penggunaan bahasa (restriksi) dalam institusi dan konteks resmi. Namun, seseorang mungkin secara wajar mencirikan penghancuran sistematis bahasa Pribumi dan minoritas di seluruh dunia sebagai mengandalkan pada represi *dan* larangan. Akhirnya, Wiley (2002) termasuk *kebijakan nol* sebagai kategori yang dimaksudkan untuk menangkap tidak adanya kebijakan resmi tentang minoritas bahasa.

Usulan lain yang berguna untuk mengklasifikasikan orientasi kebijakan bahasa datang dari Ruiz (1984) dalam artikelnya yang berpengaruh berjudul "Orientasi dalam perencanaan bahasa" di mana ia mengusulkan seperangkat tujuan tripartit, atau "orientasi" sebagaimana ia menyebutnya, dari bahasa. perencanaan *dalam pendidikan* (khusus). Dia berpendapat bahwa kebijakan dapat mengambil orientasi bahasa sebagai masalah, bahasa sebagai hak, atau bahasa sebagai sumber daya terhadap minoritas bahasa.

Konsep Orientasi Ruiz dalam Perencanaan Bahasa

Sebuah *bahasa sebagai masalah* orientasi, yang memperlakukan minoritas bahasa sebagai penghalang jalan bermasalah untuk pemerolehan bahasa mayoritas, dicirikan oleh kebijakan

transisi, yang tujuannya adalah asimilasi linguistik dan budaya, seperti bilingual transisi keluar awal pendidikan.

Orientasi *bahasa sebagai benar* tercermin dalam upaya untuk memberikan hak asasi linguistik di seluruh dunia dan dapat dicirikan oleh pendidikan bilingual perkembangan satu arah, di mana siswa bahasa minoritas mempelajari bahasa dominan sambil mempertahankan ibu mereka lidah.

Orientasi *bahasa-sebagai-sumber daya* membayangkan keragaman linguistik dan pendidikan multibahasa sebagai sumber daya untuk penutur asli dan non-asli dan oleh karena itu pendidikan bilingual aditif dua arah (kadang-kadang disebut dua arah atau bahasa ganda), di mana baik penutur asli maupun non-asli Penutur bahasa Inggris belajar dalam kedua bahasa, melambangkan ini orientasi. (Ruiz 1984).

Meskipun dapat dikatakan bahwa kebijakan bahasa kritis pertama kali dirumuskan di Tollefson's (1991) buku *Perencanaan Bahasa, Perencanaan Ketimpangan*, beberapa ide yang melekat dalam pendekatan kritis terbukti di Artikel Ruiz' 1984. Misalnya, dengan nada post-strukturalis yang jelas, Ruiz (1984: 2) berpendapat bahwa "Orientasi adalah dasar perencanaan bahasa karena mereka membatasi cara kita berbicara tentang bahasa dan masalah bahasa mereka membantu membatasi kisaran sikap yang dapat diterima terhadap bahasa, dan untuk membuat sikap tertentu sah. Singkatnya, orientasi menentukan apa yang dapat dipikirkan tentang bahasa dalam masyarakat." Hubungan yang ditarik Ruiz antara wacana dan kekuasaan, antara bahasa dan kontrol sosial, merupakan inti dari teori kritis (misalnya Foucault 1978) dan analisis wacana kritis (misalnya Fairclough 1989, 2010), dan gagasan bahwa wacana kebijakan bahasa dapat secara hegemonik menormalkan cara berpikir, menjadi, dan/atau mendidik tertentu, sementara secara bersamaan membatasi orang lain, akan menjadi fitur kebijakan bahasa kritis dan berlanjut ke menjadi sebuah penting

pertimbangan di dalam itu bidang.

Cendekiawan seperti Kloss dan Ruiz mengembangkan kerangka kerja untuk menggambarkan tujuan dan/atau orientasi ideologis untuk perencanaan bahasa, sebuah langkah yang jelas menuju pendekatan kritis karena ada asumsi bahwa kebijakan bahasa *memiliki* orientasi ideologis. Seperti judul bukunya tahun 1989 *Bahasa Perencanaan dan Sosial Mengubah* menyarankan, Cooper, sebagai dengan baik, sangat tertarik pada aspek sosiopolitik dari perencanaan bahasa “Perencanaan bahasa, berkaitan dengan pengelolaan perubahan, itu sendiri merupakan contoh perubahan sosial” (Cooper 1989: 164) dan bukunya telah terbukti menjadi bagian yang tak terhapuskan dari lapangan. Cooper mengkonseptualisasikan perencanaan bahasa secara berbeda dari pendahulunya, sebagai aktivitas yang bergerak ke atas sebagai dengan baik sebagai ke bawah (Mengutip 2.6).

Quote The scope of language planning

“Microlevel, face-to-face interactional circles can both implement decisions initiated from above and initiate language planning which snowballs to the societal or governmental level. In short, I believe it an error to define language planning in terms of macrosociological activities alone”. (Cooper 1989: 38).

Cooper mengutip kampanye bahasa feminis untuk mempromosikan bahasa yang lebih netral gender sebagai contoh perencanaan bahasa tingkat mikro yang berkembang pesat ke tingkat masyarakat. Cooper juga menambahkan *perencanaan akuisisi* ke status dan perbedaan perencanaan corpus, yang dimaksudkan untuk menangkap pengajaran bahasa dan kegiatan pendidikan lainnya yang dirancang untuk meningkat itu pengguna atau menggunakan dari sebuah bahasa. Itu akhirnya penerimaan dari perencanaan akuisisi sebagai tambahan penting untuk pembedaan status/korpus yang

telah ditetapkan memberikan kebijakan bahasa *pendidikan* status resmi sehingga untuk berbicara dan, sejak itu, telah menjadi bagian integral dari bidang.

(Johnson 2004) mencoba untuk mengintegrasikan kerangka kerja Ruiz', Kloss's, dan Wiley dengan menyelaraskan orientasi kebijakan bahasa dengan jenis program pendidikan dan hanya menggambarkan program pendidikan bilingual tambahan (mereka dengan bilingualisme dan biliterasi sebagai tujuan) memiliki "orientasi bahasa sebagai hak" atau "bahasa sebagai sumber daya". Pendidikan bilingual transisi, program bahasa Inggris sebagai bahasa kedua (ESL), sebagai dengan baik sebagai Tidak program pada semua, mengambil sebuah "bahasa sebagai masalah" orientasi. Baik dua arah (di mana penutur bahasa minoritas dipasangkan dengan penutur bahasa mayoritas) dan satu arah (yang menargetkan penutur bahasa minoritas saja) program dwibahasa tambahan *berorientasi pada promosi* karena mereka melibatkan itu federal pemerintah mengalokasikan dana untuk perkembangan bahasa minoritas. Pendidikan bilingual transisional sejalan dengan *orientasi kemanfaatan* karena program semacam itu menggunakan bahasa minoritas dalam jangka pendek untuk mentransisikan siswa ke instruksi semua-Inggris; pengembangan dan pemeliharaan bahasa minoritas bukanlah tujuan. Setiap program ESL, baik program pull-out atau terlindung atau beberapa program lainnya, diklasifikasikan sebagai *restriktif* karena tidak memungkinkan pengembangan bahasa minoritas. Namun, perlu dicatat bahwa, bahkan dalam program ESL, seorang guru mungkin masih memasukkan bahasa pertama siswa sebagai sumber daya (misalnya, lihat Skilton-Sylvester 2003), memperbaiki sifat membatasi dari orientasi kebijakan dan mungkin menyelaraskannya dengan lebih baik. dengan orientasi kemanfaatan. Ketika tidak ada layanan ekstra-linguistik yang ditawarkan dalam pendidikan siswa (yaitu

perendaman), di sana adalah Tidak kebijakan mengenali minoritas.

Tabel 2.3 Orientasi kebijakan bahasa dalam kebijakan bahasa pendidikan

<i>Orientasi kebijakan (Kloss 1977/Wiley 2002)</i>	<i>Program ketik</i>	<i>Orientasi terhadap bahasa minoritas (Ruiz 1984)</i>
<i>Promosi</i>	Dua arah sumber daya tambahan /hak SATU ARAH hak aditif Kegunaan	
<i>Transisi</i>	masalah dwibahasa Terbatas Terlindung masalah perendaman /	
<i>ESL, Perendam anNull Represi, Toleransi, Aturan</i>	BIA asrama masalah sekolah tergantung pada lokal bahasa perencanaan	

Bahasa dan ini sejalan dengan *orientasi nol*. Contohnya seperti Sekolah asrama AS untuk penduduk asli Amerika dan sekolah Kamerun yang melarang penggunaan bahasa Afrika adalah contoh program yang baik memamerkan sebuah *represi orientasi* karena ini program aktif mencari ke membasmi minoritas bahasa menggunakan. Akhirnya, *berorientasi toleransi* kebijakan, yang didefinisikan sebagai kurangnya kebijakan aktual, tidak menciptakan atau menutup ruang untuk pendidikan multibahasa dan warga negara dibiarkan menggunakan perangkat mereka sendiri. Oleh karena itu, jika sebuah komunitas mendorong pembentukan program atau sekolah bilingual, orientasi toleransi dapat menyebabkan bahasa lokal menjadi digunakan sebagai sumber daya atau dianggap sebagai hak; Namun, jika suatu komunitas berusaha untuk menghapus

bahasa minoritas dari sekolah anak-anak mereka, upaya mereka akan berorientasi pada bahasa sebagai masalah.

Kebijakan Bahasa Kritis (CLP)

Quote The historical-structural approach

"Language policy is viewed as one mechanism by which the interests of dominant sociopolitical groups are maintained and the seeds of transformation are developed. The historical structural model presumes that plans that are successfully implemented will serve dominant class interests". (Tollefson 1991: 32, 35).

Kebijakan bahasa kritis (CLP) muncul sebagai tanggapan terhadap pekerjaan perencanaan bahasa sebelumnya dan sebagai produk sampingan dari kecenderungan yang semakin kritis dalam linguistik, linguistik terapan, dan sosiolinguistik. Dalam buku ini, istilah "klasik" dan "awal" digunakan untuk menggambarkan beasiswa perencanaan bahasa asli tetapi yang lain menggunakan istilah yang lebih evaluatif seperti "teknokratis" (misalnya Wiley 1999: 18) atau "positivis" (misalnya Ricento 2000a: 208), yang secara implisit mengkritik asumsi bahwa seseorang dapat memisahkan "ilmu" perencanaan bahasa dari sosiopolitik dan ideologis yang melekat padanya. implikasi. Tollefson (1991) membedakan di antara Apa dia menyebut pendekatan *neo klasik* yang dicirikannya sebagai netral secara ilmiah dan didominasi oleh kepentingan individu dan pendekatan historis *struktural*, yang justru berfokus pada pengaruh sosial dan sejarah yang memunculkan kebijakan bahasa. Kebijakan bahasa secara tegas bersifat politis dan ideologis dalam konseptualisasi Tollefson (1991), dengan asumsi yang mendasari bahwa sebuah bahasa aturan atau rencana melayani itu minat dari dominan kelompok.

Tollefson (1991) telah menjadi garis integral penelitian, yang telah dikembangkan lebih lanjut sebagai kebijakan bahasa kritis (CLP) (Konsep 2.4). Ada elemen penting di sebagian besar hari modern bahasa aturan beasiswa, apakah dia adalah ditelepon "kebijakan bahasa kritis" atau tidak, dan tentu saja gagasan bahwa kebijakan bahasa menciptakan sosial ketidaksetaraan di antara dominan dan minoritas bahasa pengguna (#1 dalam definisi Tollefson) adalah prinsip utama dalam banyak pekerjaan (mis Phillipson 2003; Shohami 2006). Bagian kedua dari definisi Tollefson penelitian yang berupaya mengembangkan, atau setidaknya mendokumentasikan, kebijakan yang lebih demokratis untuk bahasa minoritas dan Pribumi terbukti dalam beasiswa yang mengkaji pemeliharaan dan pendidikan bahasa Pribumi dan minoritas.

Concept Critical language policy (CLP)

Critical language policy (CLP):

1. *Eschews apolitical LPP approaches and instead "acknowledge[s] that policies often create and sustain various forms of social inequality, and that policy-makers usually promote the interests of dominant social groups";*
2. *Seeks to develop more democratic policies that reduce inequality and promote the maintenance of minority languages; and*
3. *Is influenced by critical theory. (summarized from Tollefson 2006: 42).*

Bagian ketiga dari definisi Tollefson – pengaruh teori kritis – terbukti dalam penelitian yang mengandalkan, misalnya, teori modal linguistik dan budaya Bourdieu (1991) (lihat Pan, dibahas dalam 3.6), konseptualisasi Gramsci (1992/2007). hegemoni budaya (lihat Hult, dibahas dalam 3.5), gagasan Foucault tentang governmentality (1991, lihat Konsep 2.5), dan khususnya wacana Foucauldian (1978, 1979). Untuk

contoh, pennycook (2002, 2006) menggabungkan Gagasan Foucault (1991) tentang governmentality untuk menguji bagaimana produksi kekuatan kebijakan bahasa tidak semata-mata di tangan negara tetapi, secara lokal, di dalam level mikro praktek dan ceramah yang beroperasi di hubungan ke beberapa kriteria otoritatif. Penerapan Governmentality oleh Pennycook (2002, 2006) pada pekerjaan LPP menawarkan teknik untuk mengoperasionalkan aspek pertama CLP dalam kerangka kerja Tollefson, menyarankan metode untuk mengungkap bagaimana kebijakan menciptakan ketidaksetaraan yang mengalihkan fokus tentang “negara sebagai aktor yang disengaja yang berusaha memaksakan kehendaknya pada rakyat , dan malah menarik perhatian kita pada operasi kekuasaan yang jauh lebih terlokalisasi dan seringkali kontradiktif” (Pennycook 2006: 65). Locus of power tidak hanya terkandung dalam teks kebijakan saja, juga tidak dilakukan semata-mata oleh kehendak negara, tetapi diundangkan (atau, mungkin dilakukan) dalam praktik tingkat mikro dan wacana.

Konsep Pemerintahan

Gagasan tentang *pemerintahan* dikembangkan oleh Foucault dalam serangkaian kuliah pada tahun 1978 dan 1979; salah satunya dari tahun 1978 (berjudul "Governmentality") telah diterbitkan dan direproduksi (Foucault 1991). Foucault mendefinisikan 'pemerintah' bukan sebagai kekuasaan yang berdaulat dan tunggal, tetapi sebagai ensemble dari berbagai praktik yang saling berhubungan, termasuk pemerintahan sendiri, pemerintahan di dalam lembaga-lembaga sosial dan masyarakat, serta pemerintahan negara. Dengan demikian, pemerintahan mengambil fokus dari hegemoni yang digerakkan oleh negara tunggal: “Negara tidak memiliki kesatuan ini [seperti yang digambarkan oleh orang lain],

individualitas ini, fungsionalitas yang ketat ini, atau untuk berbicara terus terang, kepentingan ini" (hal. 103). Sebaliknya, fokusnya adalah pada bagaimana kekuatan beredar lintas berbagai konteks, di dalam level mikro praktik dan wacana. Namun demikian, ketika sebuah negara dijalankan dengan baik atau efisien, individu pada gilirannya akan "berperilaku sebagaimana mestinya" (hal. 92), yaitu, sejalan dengan negara, dan, oleh karena itu, sejumlah self-governing diandalkan. Dengan cara ini, governmentality mengacu tidak hanya pada pemerintahan aparatur negara, tetapi pada pemerintahan individu: "Pemerintah [menunjuk] cara di mana perilaku individu atau kelompok dapat diarahkan: pemerintahan anak-anak, jiwa, komunitas, keluarga, orang sakit. Untuk memerintah, dalam pengertian ini, adalah ke struktur itu mungkin bidang dari tindakan dari yang lain." (Foucault 1982: 790).

Menanggapi, dan mengambil, karya Pennycook (2002), saya menggunakan pendekatan ini (Johnson, 2012) dalam studi kekuatan kebijakan bahasa di sebuah besar Distrik sekolah AS, yang melihat siapa yang diposisikan memiliki kekuatan pengambilan keputusan kebijakan bahasa di dalam distrik sekolah saya berdebat itu individu tertentu diposisikan sebagai penengah kebijakan bahasa yang kuat (Konsep 4.1), sementara yang lain diposisikan sebagai pelaksana belaka. Peran-peran ini muncul dalam serangkaian peristiwa pidato, yang membentuk partisipasi kerangka kerja (Goffman 1979; melihat Konsep 6.2) itu hak istimewa tertentu individu ketika meminggirkan yang lain. Saya lebih jauh membantah itu sementara beberapa pendidik "berperilaku sebagaimana mestinya" dan mempraktikkan bentuk tata kelola diri, yang lain menolak dominan dan meminggirkan wacana.

Sementara CLP, seperti yang didefinisikan oleh Tollefson (2006), mempromosikan kebijakan demokrasi yang

memperjuangkan hak-hak minoritas linguistik, Pennycook (2006) mempertanyakan kelayakan ini dan sebaliknya memperjuangkan pendekatan post-modern, yang tujuannya adalah disinvention kategori yang memahat diskusi tentang hak berbahasa dan pemeliharaan bahasa. Dia menegaskan bahwa argumen yang mendukung hak-hak bahasa minoritas dan pendidikan bahasa ibu masih tetap terjebak dalam paradigma yang sama : “Meskipun argumen seperti itu mungkin lebih disukai daripada pandangan yang tidak jelas yang menganggap monolingualisme sebagai norma, mereka tetap terjebak dalam pandangan yang sama. paradigma: Mereka beroperasi dengan strategi pluralisasi daripada mempertanyakan penemuan-penemuan sebagai inti dari keseluruhan diskusi” (Pennycook 2006: 70).

Beasiswa CLP telah membantu menerangi ideologi yang terjerat dalam kebijakan bahasa dan menyajikan gambaran yang kaya tentang pengembangan kebijakan bahasa sebagai salah satu aspek di antara banyak proses sosial politik yang dapat melanggengkan ketidaksetaraan sosial, tetapi, seperti teori kritis yang mendasarinya, hal itu juga telah dikritik. karena terlalu deterministik dan meremehkan kekuatan agensi manusia (Ricento dan Hornberger 1996; lihat juga diskusi dalam Tollefson 2013b) dan tidak menangkap proses perencanaan bahasa (lihat Davis 1999). Penyocok mengeluarkan intensionalitas yang didorong oleh negara dan menempatkan lokus tata kelola dalam operasi tingkat mikro seperti, katakanlah, penggunaan bahasa di kelas, yang merupakan latihan sendiri sesuai dengan norma yang diberlakukan. Perpindahan Pennycook ke tingkat mikro tidak memasukkan agensi ke dalam proses kebijakan bahasa sebanyak itu memposisikan wacana (dan oleh karena itu para penwacana) mengabadikan penaklukan mereka sendiri karena mereka tetap terjebak dalam pandangan dunia yang positivistik. Meskipun Pennycook

menempatkan lokus kekuasaan di tangan aktor lokal, mereka masih melakukan hubungan kekuasaan yang lebih besar di mana mereka memiliki sedikit kendali. Lebih lanjut, meskipun mungkin penemuan kategori yaitu gangguan wacana yang membangun perdebatan seputar hak bahasa dan pemeliharaan bahasa mungkin memang diperlukan untuk benar-benar memberlakukan perubahan laut yang diperlukan, ada bahaya dalam membuat perdebatan lebih misterius karena membatasi jumlah dari memenuhi syarat peserta dan meminggirkan setiap orang siapa belum disosialisasikan ke dalam wacana post modernis. Ini tidak membantu agenda keadilan sosial yang menjadi komitmen banyak sarjana kebijakan bahasa , yang adalah oleh alam lagi membuka dan egaliter.

Selain itu, saya berpendapat bahwa keilmuan kritis perlu mempertimbangkan kekuatan wacananya sendiri. Sementara memperjelas hubungan dan mekanisme kekuasaan adalah tugas penting, dengan berfokus secara eksklusif pada kekuatan kebijakan yang menundukkan, dan mengaburkan agensi aktor kebijakan bahasa, ada bahaya dalam melanggengkan pandangan kebijakan sebagai sesuatu yang monolitik, disengaja, dan fasistik ini membantu mereifikasi konseptualisasi kritis sebagai realitas yang melemahkan. Namun, itu benar-benar sebuah pertanyaan dari *fokus*. Tollefson (2002b) mengakui itu linguistik minoritas menolak kebijakan bahasa yang dominan dan mengembangkan ideologi alternatif dan, memang, bagian kedua dari fokus CLP adalah pengembangan kebijakan yang lebih demokratis. Lebih jauh, pendekatan kritis sangat cocok dengan pendekatan lain yang *fokus* pada gerakan akar rumput dan lembaga kebijakan bahasa seperti etnografi kebijakan bahasa karena keduanya berkomitmen pada agenda keadilan sosial yang menolak wacana kebijakan dominan yang menundukkan bahasa minoritas. dan penggunaanya. Ketika digabungkan, mereka menawarkan keseimbangan penting

antara struktur dan agensi antara fokus kritis pada kekuasaan kebijakan kebahasaan dan pemahaman etnografi tentang keagenan pelaku kebijakan kebahasaan, yang merupakan keseimbangan yang sangat dibutuhkan dalam itu bidang (melihat juga diskusi di Tollefson 2013).

Etnografi Bahasa Aturan

Penelitian etnografi tentang perencanaan bahasa dapat ditelusuri setidaknya sejauh ini kembali sebagai itu tahun 1980-an ke, untuk contoh, Hornberger's (1988) studi etnografi Quechua dan pendidikan bilingual di Peru. Namun, akar dari etnografi kebijakan bahasa bergantung pada bagaimana seseorang mendefinisikan "kebijakan bahasa". Jika definisi luas diterima, dengan berbagai proses sosial, kepercayaan bahasa, ideologi, dan praktik menjadi "kebijakan bahasa", maka asal-usulnya mungkin harus ditelusuri kembali ke karya Hymes tentang etnografi berbicara (1962). Namun, saya berpendapat (Johnson 2009) bahwa meskipun ada tradisi kuat penelitian sosiolinguistik yang menggunakan etnografi untuk mengembangkan perspektif orang dalam tentang proses sosiokultural dan linguistik dalam komunitas dan sekolah riset itu memiliki pernah dasar untuk itu bidang dari LPP ada perbedaan antara penelitian tentang multibahasa, multibahasa pendidikan, dan norma-norma interaksional yang menawarkan *implikasi kebijakan bahasa* dan penelitian yang berfokus tepat pada kebijakan bahasa proses, muncul dari literatur LPP, mengajukan pertanyaan penelitian kebijakan bahasa, menggabungkan teks kebijakan dan wacana sebagai unit analisis, dan menyajikan temuan tentang kebijakan bahasa, khususnya.

Garis penelitian inilah yang dipikirkan oleh Hornberger dan Johnson (2007) ketika mereka memperkenalkan "etnografi

kebijakan bahasa" sebagai metode dan teori untuk memeriksa agen, konteks, dan proses di berbagai lapisan pembuatan kebijakan bahasa, interpretasi, dan apropriasi. Menanggapi ketegangan antara karya teoretis kritis yang berfokus pada kekuatan kebijakan bahasa untuk membedakan minoritas linguistik, dan penelitian berbasis etnografi dan kelas yang menekankan peran kuat yang dimainkan praktisi dalam proses kebijakan bahasa, Hornberger dan Johnson (2011) berpendapat bahwa etnografi kebijakan bahasa menawarkan cara untuk menyelesaikan ketegangan ini dengan mengawinkan fokus kritis pada kekuatan peminggiran kebijakan (wacana) dengan fokus pada agensi, dan dengan mengakui kekuatan teks kebijakan masyarakat dan *lokal*, wacana, dan pembicara.

Konsep Etnografi Kebijakan Bahasa

Etnografi kebijakan bahasa dapat:

1. Menerangi dan menginformasikan berbagai *jenis* perencanaan bahasa status, korpus, dan akuisisi dan kebijakan bahasa resmi dan tidak resmi, de jure dan de facto, makro dan mikro, perencanaan korpus/status/akuisisi, Nasional dan lokal bahasa aturan;
2. Menerangi dan menginformasikan *proses kebijakan bahasa* penciptaan, interpretasi, dan pemberian;
3. Menggabungkan pendekatan kritis dengan fokus pada agensi, mengakui kekuatan teks, wacana, dan wacana kebijakan *sosial* dan *lokal*;
4. Menerangi tautan di beberapa lapisan LPP, dari makro ke itu mikro, dari aturan ke praktek; dan

5. Membuka ruang ideologis yang memungkinkan dialog dan wacana egaliter yang mempromosikan keadilan sosial dan praktik pendidikan yang sehat. (diringkas dari Hornberger dan Johnson 2007, 2011)

Ada banyak studi etnografi yang menjelaskan proses kebijakan bahasa. Dalam ulasannya, Canagarajah (2006) memasukkan studi Davis (1994) tentang pendidikan multibahasa di Luksemburg, karyanya sendiri tentang resistensi tingkat kelas terhadap LPP resmi (Canagarajah 1995), orang bebas studi perencanaan bahasa ganda di sekolah bilingual Oyster (Freeman 1998), karya Jaffe (1999) tentang kebijakan bahasa Korsika di Prancis, etnografi sosiolinguistik Heller (1999) tentang multilingualisme, identitas, dan politik bahasa di sekolah multibahasa di Kanada dan, studi paling awal yang dia kutip, etnografi komunikasi, pendidikan bilingual, dan perencanaan bahasa Hornberger di Peru (1988). Untuk daftar ini, saya akan menambahkan (melihat Meja 2.4) Bekerman (2005) belajar dari sebuah Sekolah dua bahasa Ibrani-Arab, karya McCarty (2002) tentang pemeliharaan dan pendidikan bahasa Navajo, penelitian Ramanathan (2005) tentang kebijakan dan praktik bahasa Inggris-Gujarat di tiga institusi pendidikan tinggi di kota Ahmedabad, karya etnografi May dan Hill. Blommaert's (2005) penjelasan tentang kebijakan dan pendidikan bahasa Swahili di Tanzania, etnografi pendidikan multibahasa Wedin (2005) di Tanzania, karya Cowie (2007) belajar dari sebuah aksen pelatihan tengah di India, Hult's (2007) penelitian tentang kebijakan bahasa Swedia, dan studi etnografi yang muncul setelah inisiatif pendidikan anti-dwibahasa (Proposisi 227) adalah lulus masuk California, KITA (Baltodano 2004; Stritikus 2002; Wiese 2001). Sebagai baik, buku-buku terkenal dan volume yang diedit telah diterbitkan untuk mengklaim kembali kebijakan bahasa lokal (Canagarajah 2005), membayangkan sekolah multibahasa (García, Skutnabb-Kangas, dan Torres-Guzmán 2006), sekolah yang menyelamatkan bahasa Pribumi

(Hornberger 2008a), etnografi dan kebijakan bahasa (McCarty 2011a), dan pertimbangan metodologis dan teoretis di etnografi dari bahasa aturan (Johnson 2013b).

Karya etnografi yang diulas secara lebih rinci Martin-Jones dan rekan-rekannya (Martin-Jones 2009; Martin-Jones, Hughes, dan Williams 2009; Martin-Jones 2011) studi tentang kebijakan dan pendidikan bahasa Welsh, studi Cincotta-Segi (akan datang, 2009, 2011a, 2011b, 2011c) tentang kebijakan dan pendidikan bahasa di Laos, dan Chimbutane's (2011) etnografi pendidikan bilingual dan kebijakan bahasa di Mozambik.

Temuan empiris dari etnografi kebijakan bahasa telah membuktikan sebuah penting bagian dari kita memahami dari aturan proses semua seluruh dunia (dibahas secara rinci dalam Bab 4), tetapi juga telah memberikan orientasi teoritis dan konseptual yang menggabungkan makro dan mikro, memberikan keseimbangan antara kekuatan kebijakan dan lembaga interpretatif, dan berkomitmen untuk isu-isu keadilan sosial, khususnya berkaitan dengan hak-hak penutur bahasa Pribumi dan minoritas. Memang, etnografi kebijakan bahasa dapat memberikan deskripsi tebal, dan *berkontribusi pada*, proses kebijakan untuk memvalidasi dan mempromosikan bahasa. perbedaan sebagai sebuah sumber di sekolah dan masyarakat.

Tabel 2.4 Etnografi kebijakan bahasa

Pengarang	Tahun	Konteks	Fokus
NH Hornberger	1988	Peru	Pendidikan dwibahasa Spanyol- Quechua, norma interaksi komunitas

KA Davis	1994	Luksemburg	Pendidikan multibahasa
R. Freeman	1998	KITA	Pendidikan bilingual dan perubahan sosial
A. Jaffe	1999	Perancis	Korsika, pendidikan, ideologi
M. Heller	1999	Kanada	Pendidikan multibahasa
AM Wiese	2001	KITA	Proposisi 227 dan pendidikan bilingual di California
Raja KA	2001	Ekuador	Revitalisasi bahasa, Quichua, kebijakan bahasa pendidikan
T. Stritikus	2002	KITA	Proposisi 227 dan pendidikan bilingual di California
TL McCarty	2002	KITA	Kebijakan dan pendidikan bahasa Navajo
M. Baltodano	2004	KITA	Proposisi 227 dan pendidikan bilingual di California
Z. Bekerman	2005	Israel	dwibahasa Arab-Ibrani pendidikan
J. Blommaert	2005	Tanzania	Swahili, norma masyarakat

V. Ramanathan	2005	India	Kebijakan bahasa Inggris dan Gujarat di pendidikan tinggi
A.Wedin	2005	Tanzania	Ideologi, pendidikan kebijakan bahasa, Swahili, Inggris, dan Rumyambo
C. Cowie	2007	India	Pusat pelatihan aksen
DC Johnson	2007	KITA	Kebijakan dan praktik bahasa pendidikan di distrik sekolah AS
FM Hult	2007	Swedia	Kebijakan bahasa pendidikan dengan fokus pada bahasa Inggris
M. Martin-Jones dkk.	2009 (dll.)	Wales	Kebijakan bahasa pendidikan Welsh
A. Cincotta-Segi	2010	Laos	Kebijakan dan praktik bahasa pendidikan
F. Chimbutana	2011	Mozambik	Pendidikan multibahasa, kebijakan bahasa kolonial
K. Mortimer	2013	Paraguay	Kebijakan dan

			praktik bahasa pendidikan
L. Valdiviezo	2013	Andes Peru	Kebijakan pendidikan antar budaya bilingual

Pada keterlibatan kebijakan bahasa). Namun, para etnografer kebijakan bahasa masih perlu menginterogasi agensi mereka sendiri dalam konteks di mana mereka belajar. Rampton mempertanyakan apakah orang asing yang meneliti beberapa kelompok budaya yang sebelumnya tidak dikenal dapat benar-benar mengembangkan lebih dari sekadar "deskripsi sistem konvensional" (Rampton 2007: 591) dan menyarankan agar para etnografer melakukan penelitian di lembaga - lembaga di mana mereka telah menjadi anggotanya (dari dalam ke luar, bukan dari luar ke dalam). Ini adalah salah satu keunggulan karya Chimbutane karena, sebagai mantan guru di sekolah-sekolah yang dipelajari, ia telah memiliki pemahaman orang dalam dan mengembangkan lebih dari sekadar "deskripsi sistem konvensional". Sementara masalah muncul dari menjadi orang asing atau mencoba menjauhkan diri dari konteks dan partisipan dari mana peneliti mengumpulkan data (mungkin sebagai upaya objektivitas), ada juga bahaya berada begitu dekat dan "di dalam" kritik itu. - analisis kal menjadi sulit dan bermasalah dan, oleh karena itu, temuan dapat dipengaruhi oleh valorisasi yang tidak perlu dipertanyakan lagi. Ini adalah tantangan bagi etnografi kebijakan bahasa ke depan.

Membalikkan Pergeseran Bahasa dan Linguistik Imperialism

Promosi bahasa Pribumi dan perlawanan bersamaan terhadap hegemoni bahasa kolonial di seluruh dunia telah menjadi gerakan sentral di lapangan. Meskipun netralitas ideologis yang diusulkan kerangka perencanaan bahasa sebelumnya dan konsep linguistik yang mendukung mereka (*penutur asli*, *kompetensi linguistik*, dan *diglosia* misalnya), hasil kontak bahasa antara bahasa tidak pernah netral atau adil. Hasil yang tidak adil ini telah memotivasi banyak sarjana untuk menolak apa yang disebut oleh Skutnabb-Kangas sebagai genosida linguistik, dan mempromosikan hak asasi manusia linguistik.

Membalikkan bahasa bagi mereka yang tertarik untuk melestarikan keragaman linguistik, statistik dunia tentang bahasa minoritas dan Pribumi sangat menghancurkan. Namun, banyak yang telah mengabdikan seluruh karier dan kehidupan untuk pemeliharaan, pengembangan, dan pendidikan bahasa Pribumi dan minoritas, dan untuk apa Manusia Ikan (1991) panggilan *membalikkan bahasa bergeser*. Ini tubuh dari kerja terlalu besar untuk ditinjau secara substantif tetapi beberapa temuan perlu dicatat di sini (yang dirinci lebih lanjut dalam Bab 4). Sebagian besar pekerjaan ini berfokus pada peran yang dimainkan pendidikan di Pribumi dan minoritas bahasa pemeliharaan sejak gerakan ke melestarikan seperti bahasa sering dimulai dengan inisiatif pendidikan masyarakat. Contohnya termasuk Māori medium pendidikan pergerakan, yang memiliki pernah dengan baik didokumentasikan dan sering dikutip sebagai kisah sukses dalam revitalisasi bahasa (Mei dan Hill 2005). Dimulai pada tahun 1982, gerakan ini dimulai oleh masyarakat anggota tertarik di preserving itu bahasa tetapi telah menghasilkan pengakuan resmi dalam kebijakan pendidikan bahasa Selandia Baru sebagai dengan

baik sebagai itu Maori Bahasa Bertindak dari 1987 yang dideklarasikan menjadi salah satu dari tiga bahasa resmi di Selandia Baru, bersama dengan bahasa Inggris dan tanda Selandia Baru bahasa.

Quote Reversing language shift (RLS)

“RLS constitutes that corner of the total field of status planning that is devoted to improving the sociolinguistic circumstances of languages that suffer from a negative balance of users and uses. The study of RLS represents an attempt to redress the perspectival balance and to direct attention to the fact that not only are millions upon millions of speakers of small languages on all continents convinced of the creative and continuative contributions of their languages to their personal and collective lives, but that millions are also engaged in individual and collective efforts to assist their threatened mother tongues to reverse the language shift processes that threaten or that have engulfed them”. (Fishman 1993: 69–70).

Di Amerika Selatan, pemeliharaan bahasa Pribumi juga telah didokumentasikan dengan baik (Hornberger 1988, 1997b; King 2001; López 2008). Seperti pengalaman Selandia Baru, upaya untuk melestarikan keturunan bahasa Maya dan Inca (Quechua, Aymara, Mam, antara lain) sering dilakukan oleh gerakan akar rumput tetapi juga mendapat dukungan yang disponsori negara dalam bentuk reformasi pendidikan yang meluas. Misalnya, pengakuan Quechua pada tahun 1975 sebagai bahasa resmi di Peru menciptakan pembukaan politik untuk proyek pendidikan bilingual Puno (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno/PEEB), yang melahirkan sekolah bilingual di Quechua dan Spanyol. PEEB menjadi model bagi prakarsa pendidikan dwibahasa lainnya di seluruh Amerika Latin, termasuk Reformasi Pendidikan Nasional Bolivia tahun 1994 yang membuka ruang bagi pengajaran bahasa Pribumi di sekolah-sekolah Bolivia. López (2008: 45) berpendapat bahwa “Faktanya itu dua bahasa pendidikan memiliki menjadi bagian dari pemerintah strategis rencana dan program tidak diragukan lagi merupakan perbaikan penting

bagi kebijakan pendidikan Amerika Latin, yang selalu didasarkan pada ilusi etnosidal homogenitas linguistik-budaya”.

Temuan penting dari karya ini adalah bahwa pendidikan, dan khususnya pendidikan multibahasa yang mempromosikan dan mengembangkan bahasa Pribumi dan minoritas diperlukan tetapi tidak cukup untuk melestarikan bahasa-bahasa tersebut. Sekolah, dan masyarakat sekitar, seringkali menjadi cikal bakal gerakan akar rumput yang membantu mempromosikan revitalisasi, pemeliharaan, dan pengembangan bahasa, dan upaya mereka mutlak diperlukan. Namun, upaya ini saja tidak cukup: “Revitalisasi bahasa adat tunduk pada kebijakan, politik, dan kekuasaan; dan itu tunduk pada ekonomi pasar linguistik” (Hornberger 2008b: 1). Meskipun akar rumput upaya, dia adalah seringkali anggota masyarakat sendiri yang menolak pendidikan bahasa Pribumi, sebuah temuan itu memiliki pernah didokumentasikan lintas konteks.

Linguistik Imperialism

Quote Linguistic Genocide

“One of the main agents in killing languages is thus the linguistic genocide which happens in formal education every time indigenous or minority children are educated in a dominant language”. (Skutnabb-Kangas 2000a: 25).

Akibat wajar dari revitalisasi bahasa Pribumi adalah upaya untuk melawan perambahan dan dominasi bahasa kolonial selanjutnya. Teori imperialisme linguistik Phillipson (1992) menjelaskan proses di mana penyebaran bahasa kolonial (terutama bahasa Inggris) menghasilkan hierarki linguistik dan dia menantang penggunaan istilah tradisional seperti "penyebaran bahasa" dan "kematian bahasa" karena mereka

mengaburkan lembaga yang terlibat dalam penaklukan bahasa minoritas dan Pribumi. Salah satu lembaga yang paling bertanggung jawab atas penaklukan bahasa minoritas dan Pribumi adalah sekolah. Skutnabb-Kangas (2000a) mengacu pada pendidikan bahasa minoritas dan Pribumi sebagai hak asasi manusia linguistik dan menjelaskan program pendidikan yang tidak memasukkan bahasa rumah siswa sebagai terlibat dalam genosida linguistik. Pelakunya, seperti yang dilihat Shohamy (2006), adalah guru dan kepala sekolah, yang menginternalisasi dan mengimplementasikan ideologi kebijakan.

Concept Linguicism

"Linguicism, a term coined by Skutnabb-Kangas (1988), is defined as "ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources (material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language." (Phillipson and Skutnabb-Kangas 1996: 437).

Teori imperialisme linguistik telah dikritik (misalnya Davies 1996) karena terlalu kaku karena terlalu menggeneralisasi dan tidak mempertimbangkan kasus-kasus berbeda yang tidak sesuai dengan tujuan argumen, karena menawarkan kekurangan data untuk mendukung kesimpulan, untuk membatasi agensi manusia (khususnya agensi manusia dunia ketiga), dan terlalu menekankan kekuatan bahasa: "Bahasa adalah indikasi, bukan penyebab perpecahan sosial" (Davies 1996: 495). Saya lebih lanjut akan berpendapat bahwa istilah "genosida" berarti sesuatu yang sangat spesifik penghancuran yang disengaja dan disengaja dari ras atau budaya dan apa yang dijelaskan dalam definisi Skutnabb-Kangas tentang *genosida linguistik* membuka pintu bagi banyak fenomena dan proses lain yang dipertimbangkan "genosida". Sementara saya tidak ingin menjaga batas-batas diskursif dari diskusi, atau mempromosikan gagasan preskriptivis bahasa, ini adalah satu kasus di mana definisi yang stabil untuk sebuah istilah

lebih disukai karena implikasi historis dan untuk menghormati orang yang selamat (dan yang tidak selamat) dari genosida yang sebenarnya. Namun, bekerja pada imperialisme linguistik telah memberikan kontribusi penting untuk bagaimana kita memahami dampak penyebaran bahasa kolonial dan pengaruh hegemonik kebijakan bahasa yang mempromosikan bahasa dominan dan meminggirkan bahasa Pribumi dan minoritas. Secara bersamaan, penelitian tentang kebijakan dan praktik pendidikan bahasa Pribumi telah mengungkapkan baik dampak penyebaran bahasa kolonial dan cara-cara di mana bahasa minoritas dan Pribumi dapat direvitalisasi dan terawat.

Lebih jauh, menyalahkan sekolah masuk akal karena mereka secara historis telah menjadi institusi yang kuat di mana bahasa minoritas dan Pribumi telah terpinggirkan, ditundukkan, dan diberantas. Namun, hanya berfokus pada hegemoni kebijakan bahasa pendidikan mengaburkan peran kuat yang dimainkan oleh agen kebijakan bahasa (misalnya guru) dalam interpretasi kreatif dan apropriasi kebijakan top-down dan keterlibatan dengan proses kebijakan lokal, yang keduanya dapat menggabungkan pemahaman siswa. bahasa ibu sebagai sumber daya ke dalam praktik kelas. Saya akan lebih lanjut berpendapat bahwa jika kita benar-benar menantang imperialisme linguistik dan memperjuangkan keragaman linguistik di sekolah dan masyarakat, pergeseran wacana adalah yg dibutuhkan, keduanya di kita sekolah dan bangsa-bangsa dan *di kita universitas*. Artinya, dengan berfokus secara eksklusif dalam beasiswa kami pada kebijakan bahasa top-down sebagai disengaja, jahat, dan tidak adil, kami membantu reify wacana kebijakan hegemonik sebagai realitas pendidikan. Sebaliknya, perspektif kritis harus diimbangi dengan pemahaman lokal tentang bagaimana pendidik dan anggota masyarakat membuat (lokal) dan menafsirkan dan sesuai (makro) kebijakan bahasa yang memberdayakan bahasa minoritas dan penggunaanya. Dengan menjelaskan “kisah sukses” para sarjana dan pendidik

lain, yang bekerja dalam tim, dapat terinspirasi untuk terlibat dalam advokasi dan penelitian tindakan kebijakan bahasa.

Ekologi Bahasa

Ekologi bahasa adalah konseptualisasi multilingualisme, pertama kali dikemukakan oleh Haugen (1972) sebagai sarana untuk menyelidiki interaksi antara bahasa dan lingkungannya. Sebagaimana diterapkan pada studi perencanaan dan kebijakan bahasa, ia berfungsi sebagai metafora pemandu atau heuristik yang menekankan berbagai bahasa dan multibahasa yang ada dalam ekosistem bahasa tertentu dan, oleh karena itu, nilai setiap bahasa dalam ekosistem itu. Hal ini pada dasarnya secara ideologis terletak dalam hal itu berkaitan dengan pelestarian semua bahasa. Hornberger dan Hult (2008) berpendapat bahwa “memanggil para peneliti untuk melihat hubungan antara penutur, bahasa mereka, dan konteks sosial di mana LPP dan penggunaan bahasa berada” (Hornberger dan Hult 2008: 292; Hult 2010a: 9) dan, dengan demikian, orientasi ekologis pada LPP membutuhkan keluasan (ketertarikan pada berbagai ekosistem linguistik) dan kedalaman (perhatian cermat pada detail dalam ekosistem tertentu). Konsep ekosistem linguistik mirip dengan pengertian "lapisan" atau "tingkat" dalam penelitian LPP, namun, seperti yang dikatakan Hult (2010a), ini menekankan bagaimana konseptualisasi lapisan LPP kita pada akhirnya adalah abstraksi yang berguna untuk kepentingan dari apa pun analitis lensa itu peneliti menggunakan.

Mereka yang mengambil pendekatan ekologis untuk LPP menekankan pertimbangan beberapa bahasa ketika membuat rencana atau kebijakan bahasa (misalnya Kaplan dan Baldauf 1997) dan nilai semua bahasa sebagai sumber daya dalam lingkungan mereka (misalnya Hornberger 2002). Contohnya mungkin Dewan dari Eropa plurilingual pendidikan

aturan, yang berpendapat bahwa semua bahasa berharga, setiap orang memiliki hak atas bahasa mereka sendiri, dan pendidikan plurilingual menguntungkan warga negara Eropa (lihat "Pendidikan Plurilingual di Eropa" di 8.5). Phillipson dan Skutnabb-Kangas (1996) membandingkan "paradigma ekologi-bahasa" dengan "paradigma difusi-bahasa-Inggris" sebagai dua titik akhir pada kontinum kebijakan bahasa, yang terakhir dicirikan oleh fokus pada kapitalisme, sains dan teknologi, dan monolingualisme, dan yang pertama adalah ditandai dengan promosi multibahasa dan hak asasi linguistik di seluruh dunia. Hornberger (2002) dengan cara yang sama mengkontraskan ideologi "satu bangsa-satu bahasa" dengan kebijakan bahasa multibahasa di mana bahasa dipahami untuk: "(1) hidup dan berkembang dalam ekosistem bersama dengan bahasa lain (evolusi bahasa), (2) berinteraksi dengan lingkungan sosial politik, ekonomi, dan budaya (lingkungan bahasa), dan (3) terancam punah jika tidak ada dukungan lingkungan yang memadai bagi mereka vis-à-vis bahasa lain dalam ekosistem (bahasa terancam punah)" (Hornberger 2002: 35–36).

Sementara nilai pendekatan ekologi bahasa dalam studi kebijakan bahasa sudah mapan, beberapa pihak mempertanyakan nilai atau kelayakan metafora itu sendiri. Sebagai contoh, Pennycook (2004: 232) memperingatkan terhadap implikasi politik dari penggunaan metafora biomorfik karena mereka dapat mengarah pada "enumerasi, objektifikasi dan biologi bahasa". Memang, orang bertanya-tanya tentang nilai mengadopsi istilah yang dikembangkan dalam ilmu alam untuk memperdebatkan gagasan khususnya postmodernis dan/atau anti-positivistik keragaman linguistik dan kebijakan bahasa. Misalnya, Phillipson dan Skutnabb-Kangas (1996) mengadopsi istilah "ekologi" untuk menggambarkan orientasi kebijakan bahasa yang, agak paradoks, *menolak* nilai-nilai tradisional dan wacana ilmu objektivis. Selain itu, sementara

semua spesies biologis penting bagi ekosistem biologis tertentu (mencerminkan gagasan bahwa semua bahasa memiliki nilai), proses ekologi lainnya tampaknya tidak berlaku. Jika kita membiarkan metafora ekologi bermain, kita harus mempertimbangkan bahwa evolusi biologis memastikan kelangsungan hidup yang terkuat dan ekosistem apa pun dihuni oleh predator dan mangsa dan, oleh karena itu, sementara metafora menyarankan alasan mengapa kita ingin menyelamatkan yang terancam punah. bahasa (agar tidak mengganggu keseimbangan dalam ekologi bahasa), menggambarkan beberapa bahasa lebih cocok untuk bertahan dalam evolusi, atau sebagai predator, akan menjadi bukan menjadi selamat datang di ini mendekati.

Bahasa dan Pendidikan

Karena bidang kebijakan bahasa telah berkembang pesat untuk mencakup badan penelitian yang semakin beragam, bidang ini menjadi kurang didorong oleh para pendahulu LPP teoretisnya. Contoh kasusnya adalah badan penelitian yang berkembang tentang kebijakan bahasa *pendidikan*, yang cenderung terlalu mengandalkan pada teori dan metodologi antropologis, sosiologis, dan/atau pendidikan seperti halnya pada linguistik sosio atau terapan dan perencanaan bahasa awal dan pekerjaan kebijakan. Semakin, sekolah dipelajari sebagai situs pembuatan kebijakan bahasa, interpretasi, apropriasi, dan instantiasi dan banyak karya teoritis dan konseptual yang dijelaskan dalam buku ini didasarkan pada pekerjaan empiris di distrik sekolah, sekolah, dan ruang kelas. Namun, penelitian tentang kebijakan pendidikan bahasa atau kebijakan bahasa pendidikan atau kebijakan bahasa dalam pendidikan menawarkan serangkaian teori, metode, dan temuannya sendiri yang memiliki dampak teoretis dan juga dampak praktis, terutama karena sebagian

besar karya ini aktif. mendukung dan mempromosikan multibahasa sebagai sumber daya di sekolah.

Temuan kunci dalam bidang penelitian ini adalah lembaga yang dimiliki para pendidik dalam menafsirkan dan mengambil kebijakan bahasa dari atas ke bawah. Dalam volume yang diedit yang berfokus pada lembaga ini, García dan Menken (2010) menawarkan tinjauan historis yang bermanfaat tentang fokus pada situs pendidikan sebagai instansiasi penting dari perencanaan bahasa dan proses kebijakan. Mereka mencatat bahwa dalam *perencanaan akuisisi Cooper (1989)*, peran penting pendidikan dalam perencanaan bahasa masyarakat disorot tetapi peran pendidik dalam perencanaan bahasa dan proses kebijakan tidak dipertimbangkan, atau, seperti yang mereka katakan, itu "dikurangi teori" (García dan Menken 2010: 251). Membangun Cooper (1989), Kaplan dan Baldauf (1997: 122) menggunakan itu ketentuan *bahasa-dalam-pendidikan perencanaan* ke menggambarkan apa yang mereka sebut "prosedur implementasi kunci [dan sub-set] untuk kebijakan dan perencanaan bahasa." García dan Menken menggunakan istilah *kebijakan bahasa dalam pendidikan* untuk menggambarkan pekerjaan kritis dari beberapa dekade terakhir yang berfokus pada peran sekolah dalam meminggirkan bahasa minoritas dan pengguna bahasa minoritas tetapi, seperti pendahulunya, tidak mempertimbangkan kekuatan pendidik (misalnya Lin dan Martin 2005; Tollefson 2002a).

Bersama dengan *bahasa-dalam-pendidikan aturan*, Garcia dan Menken (2010: 254) menggunakan itu ketentuan *bahasa pendidikan aturan* tetapi membedakan dia oleh itu kurangnya perhatian eksplisit terhadap kebijakan bahasa resmi: "Sementara kebijakan bahasa dalam pendidikan berkaitan dengan keputusan hanya tentang bahasa dan penggunaannya di sekolah, kebijakan pendidikan bahasa mengacu pada keputusan yang dibuat di sekolah di luar keputusan yang

dibuat secara eksplisit tentang bahasa itu sendiri.” Contoh penting dari kebijakan pendidikan bahasa adalah penggabungan tes standar karena, sementara mereka bukan merupakan kebijakan bahasa resmi, mereka adalah mekanisme untuk kebijakan bahasa *de facto* dan mungkin menutupi sebuah tersembunyi atau tersembunyi Jadwal acara (melihat Menken 2008; Shohami 2006). Akhirnya, mereka hadiah itu ketentuan *bahasa pendidikan kebijakan*, menekankan pluralitas pilihan yang tersedia bagi pendidik dan lembaga pendidik sebagai pengambil keputusan yang kuat dalam perencanaan bahasa dan aturan proses. Ke milik mereka daftar, kami bisa juga menambahkan *bahasa aturan di pendidikan dan mendidik bahasa kebijakan*, yang adalah kadang-kadang digunakan bergantian (misalnya Tollefson 2002b).

Konsep Kebijakan Bahasa Pendidikan

Ini buku mengadopsi itu ketentuan *pendidikan bahasa aturan* ke menggambarkan kebijakan resmi dan tidak resmi yang dibuat di berbagai lapisan dan kelembagaan konteks (dari Nasional organisasi ke ruang kelas) yang memengaruhi penggunaan bahasa di ruang kelas dan sekolah. Kebijakan bahasa pendidikan ditafsirkan, disesuaikan, dan dipakai dalam cara yang berpotensi kreatif dan tidak terduga yang bergantung pada ruang implementasi dan ideologis yang unik untuk kelas, sekolah, dan masyarakat. Kebijakan tersebut dapat, tetapi tidak selalu, berdampak pada pendidikan bahasa (yaitu pengajaran bahasa) karena kebijakan tersebut juga dapat memengaruhi bahasa yang digunakan di ruang kelas konten (misalnya sains, sejarah, seni). pendidikan bahasa kebijakan memiliki secara historis pernah digunakan ke membasmi, menundukkan, dan meminggirkan minoritas dan Pribumi bahasa dan milik mereka pengguna dan adalah, karena itu, instrumen dari kekuasaan itu

mempengaruhi akses ke sumber daya pendidikan dan ekonomi. Mereka juga telah digunakan untuk mengembangkan, memelihara, dan mempromosikan bahasa Pribumi dan minoritas, terutama dalam program pendidikan bilingual tambahan. Pada setiap tingkat kebijakan bahasa pendidikan, dan sepanjang proses kebijakan bahasa pendidikan, ada ideologi yang berbeda dan berpotensi berbeda tentang bahasa dan pendidikan bahasa yang unik untuk proses diskursif di dalamnya. tingkat/lapisan/lembaga.

Rebusan terminologi ini mencerminkan meningkatnya kompleksitas ini bidang penelitian dan semakin banyak sarjana dengan minat yang beragam, banyak dari luar dunia linguistik terapan, mengambil peran aktif di lapangan. Sebagian besar pekerjaan ini berfokus pada kekuatan institusi pendidikan dari atas ke bawah untuk meminggirkan bahasa minoritas dan bahasa minoritas pengguna (misalnya Tollefson 2002a), belum yang lain, Suka Garcia dan Menken (2010), fokus pada kekuasaan dan keagenan pendidik dalam proses LPP. Corson (1999) menunjukkan bahwa wacana top-down (kebijakan) terus-menerus dinegosiasikan dalam produksi wacana dan interaksi yang berkelanjutan yang berarti bahwa para praktisi dapat secara formal (dalam bentuk pembuatan teks kebijakan) dan secara informal (di tingkat kelas) kebijakan yang sesuai. dengan cara yang kreatif dan tidak terduga. Misalnya, Stritikus dan Wiese (2006) catatan itu, bahkan setelah itu anti dwibahasa pendidikan aturan (Dalil 227) dulu lulus di California, "[Perlawanan ke inisiatif antibilingual telah menjadi bagian penting dari lanskap dan pekerjaan beberapa guru". Selain itu, wacana hegemonik dan alternatif dapat berubah dan perubahan tersebut dapat terjadi di sekolah bilingual (melihat Warga kehormatan 1998; Neraka 1999). Untuk contoh, orang bebas (1998, 2000) penelitian etnografi dan berorientasi aksi pada pendidikan bilingual dan perencanaan bahasa di Philadelphia

dan Washington DC menjelaskan bagaimana wacana lokal yang memperjuangkan keragaman linguistik dan pendidikan multibahasa dapat menantang wacana pendidikan monolingual yang dominan. Meskipun sekolah mungkin merupakan situs yang mencerminkan cara-cara dominan dalam mendidik dan dengan demikian mengarah pada reproduksi sosial dan pendidikan multibahasa saja tidak cukup untuk membalikkan pergeseran bahasa sekolah bilingual dapat menjadi situs emansipasi diskursif yang memperjuangkan multibahasa dan multikulturalisme sebagai sumber daya.

PENERAPAN BAHASA

Bab sebelumnya mengulas beberapa studi yang menggabungkan metode dan teori inovatif, menawarkan temuan menarik, dan menyarankan arah baru untuk bidang tersebut. Bab ini didasarkan pada temuan dari studi tersebut, dan banyak lainnya, untuk mengajukan daftar dua belas temuan umum yang telah dibuktikan oleh beberapa studi. Sementara bidang kebijakan bahasa secara teoritis kaya, pengumpulan data empiris tentang pembuatan kebijakan bahasa, interpretasi, apropriasi, dan instantiasi, secara historis, tidak cocok dengan kekokohan teoritis dan konseptual. Sebagian, ini adalah hasil alami dari sifat lapangan yang tidak jelas. Namun akhir-akhir ini, ada peningkatan jumlah studi tingkat mikro yang meneliti dampak teks dan wacana kebijakan bahasa tingkat makro di sekolah dan masyarakat, pengembangan kebijakan bahasa lokal. dan praktek, dan itu interaksi di antara itu dua. Hult (2012: 235) mencirikan ini sebagai "gelombang baru" penelitian LPP, yang "bertujuan tidak pada penyelidikan sosiologis yang komprehensif tetapi untuk mewakili cara-cara khusus di mana kebijakan bahasa ditempatkan secara sosial dan diskursif, dengan demikian mendokumentasikan contoh bagaimana LPP terbentuk dalam teks dan praktik." Ini bab mensintesis itu temuan dari ini garis dari riset (sebagai dengan baik sebagai gelombang lama) dan menyajikan dua belas temuan. Ini akan mencoba menjawab pertanyaan-pertanyaan berikut:

- Bagaimana kebijakan bahasa dibuat, ditafsirkan, disesuaikan, dan diterapkan di sekitar dunia?
- Apa dampak kebijakan bahasa di sekolah dan komunitas?
- Bagaimana kebijakan bahasa dapat membuka sekaligus menutup ruang bagi pendidikan multibahasa dan keragaman bahasa di sekolah, tempat kerja, dan lainnya? organisasi?

- Apa adalah itu alam dari bahasa aturan teks dan ceramah?
- Bagaimana kebijakan bahasa menyusun struktur pendidikan dan ekonomi? peluang dan Apa peran melakukan bahasa aturan agen bermain di ini proses?

Alokasi vs Penerapan

Penelitian kebijakan tradisional melihat implementasi dari perspektif teknokratis, mengkonseptualisasikan kebijakan sebagai proses top-down dan mengedepankan niat pembuat kebijakan. Namun, pendekatan ini tidak memberi tahu kita banyak tentang pembentukan kebijakan dari bawah ke atas, ia mengasumsikan niat pembuat kebijakan dapat diketahui, dan membuat tidak berdaya mereka yang dimaksudkan untuk menerapkan kebijakan karena mereka digambarkan hanya sebagai "pelaksana" kebijakan di mana mereka tidak memiliki kendali. Menanggapi pendekatan teknokratis yang menghilangkan agensi, Levinson dan Sutton (2001) diperkenalkan itu ketentuan *pemberian* ke menekankan itu penting peran itu banyak aktor lintas banyak konteks bermain di itu aturan proses.

Quote Appropriation vs. implementation

"We believe the now conventional distinction between policy formation and implementation as distinct phases of a policy 'process' implicitly ratifies a top-down perspective, unnecessarily divides what is in fact a recursive dynamic, and inappropriately widens the gulf between everyday practice and government action. We prefer to analyze policy in terms of how people appropriate its meanings. Appropriation, of course, highlights the way creative agents 'take in' elements of policy, thereby incorporating these discursive and institutional resources into their own schemes of interest, motivation, and action. Appropriation is a kind of taking of policy and making it one's own". (Levinson and Sutton 2001: 2-3; see also Levinson, Sutton, and Winstead 2009).

Sementara teori kebijakan Levinson dan Sutton telah diterapkan oleh para sarjana LPP, fokus mereka bukan pada kebijakan bahasa, tetapi kebijakan pendidikan umum. Argumen serupa yang dibuat oleh Ricento dan Hornberger (1996) berlaku lebih langsung pada kebijakan *bahasa*. Dalam apa yang telah menjadi artikel yang sangat berpengaruh dalam edisi khusus *TESOL Quarterly* tentang perencanaan dan kebijakan bahasa, mereka memperkenalkan metafora bawang untuk membangkitkan banyak lapisan di mana kebijakan bahasa berkembang dan berargumen bahwa penelitian LPP belum berhasil memperhitungkan aktivitas di semua lapisan. Mereka menekankan kekuatan kebijakan bahasa guru, yaitu dilakukan melalui pedagogis keputusan - untuk contoh pada satu saat seorang guru dapat memilih untuk memasukkan L1 siswa, sehingga menciptakan ruang di mana L1 digunakan sebagai sumber daya (Bonacina, bagian 3.3 dalam buku ini; Skilton-Sylvester 2003); sebaliknya, guru dapat memilih untuk tidak melakukannya, sehingga menutup ruang-ruang potensial. Oleh karena itu, guru bukan hanya pelaksana kebijakan tetapi *pembuat kebijakan* (lihat Menken dan García 2010; Cincotta-Segi, bagian 3.4 dalam buku ini). Memperluas konsep bawang ini satu dekade kemudian, Hornberger dan Johnson (2007) berpendapat bahwa pilihan pendidik mungkin dibatasi oleh kebijakan bahasa, yang cenderung menetapkan batasan pada apa yang diperbolehkan dan/atau apa yang dianggap "normal", tetapi garis kekuasaan tidak mengalir secara linier dari pena penandatanganan kebijakan ke pilihan guru. Negosiasi di setiap tingkat kelembagaan menciptakan peluang untuk reinterpretasi dan manipulasi kebijakan. Pendidik lokal tidak berdaya terjebak dalam pasang surut ideologi dalam kebijakan bahasa mereka membantu mengembangkan, mempertahankan, dan mengubahnya. mengalir.

Quote Language policy “layers”

“We suggest that LPP is a multilayered construct, wherein essential LPP components agents, levels, and processes of LPP permeate and interact with each other in multiple and complex ways as they enact various types, approaches, and goals of LPP. We suggest that, because human society is constituted of, by, and through language, all acts and actions mediated by language are opportunities for the implicit (or explicit) expression of language policies. We place the classroom practitioner at the heart of language policy (at the center of the onion). In the [English language teaching] literature, the practitioner is often an afterthought who implements what “experts” in the government, board of education, or central school administration have already decided. The practitioner often needs to be “educated,” “studied,” “cajoled,” “tolerated,” even “replaced” by better prepared (even more pliant) teachers. In contrast, we claim that educational and social change and institutional transformation, especially in decentralized societies, often begin with the grass roots”. (Ricento and Hornberger 1996: 419–420, 417).

Temuan #1: Agen Kebijakan Bahasa Memiliki Kekuasaan

Bukti apa yang kita miliki untuk pernyataan ini? Beasiswa kritis telah menunjukkan bahwa lembaga pendidikan dapat memfasilitasi marginalisasi bahasa minoritas dan penggunaannya melalui penerapan kebijakan bahasa hegemoni (Tollefson 2013a). Shohamy berpendapat bahwa kebijakan bahasa top-down adalah mekanisme yang mengimplementasikan niat hegemonik dari mereka yang berwenang, sebuah proses yang difasilitasi oleh pendidik. Namun, penelitian lain berfokus pada bagaimana pendidik *menolak* kebijakan bahasa top-down atau menafsirkan dan menyesuaikannya dengan cara yang tidak terduga dan kreatif. Misalnya, dalam potret etnografi ruang kelas di negara bagian California, AS, pasca-Proposisi 227 (undang-undang pendidikan anti dwibahasa), kekuatan guru terlihat jelas. Baltodano (2004) menemukan bahwa orang tua yang sebelumnya

pro-bilingual pendidikan dalam studinya mulai menginternalisasikan ideologi hanya bahasa Inggris dalam Proposisi 227, sehingga menyerah pada pengaruh hegemoniknya. Valdez (2001) dan Stritikus (2002), di sisi lain, membahas peran agen yang dimainkan guru dalam implementasi, kadang-kadang memahat fokus hanya bahasa Inggris dari Proposisi 227 untuk memenuhi kebutuhan dari milik mereka ruang kelas. Stritikus (2002: 74) berpendapat itu guru adalah bukan sekadar “pelaksana” implementasi kebijakan; para guru dalam studinya membentuk bagaimana Proposisi 227 dialami: “Pengalaman lengkap implementasi Proposisi 227 diciptakan melalui interaksi dinamis antara apa yang diputuskan oleh kabupaten dan sekolah tentang Proposisi 227 dan tindakan guru terhadap keputusan tersebut.” Bahkan di dalam sekolah khusus bahasa Inggris yang sama, “kualitas individu guru (dan orientasi ideologis mereka terhadap Proposisi 227) memengaruhi cara mereka menangani L1 siswa mereka.” Penelitian ini mengungkapkan bahwa, bahkan dalam kebijakan pendidikan anti-dwibahasa yang eksplisit, seperti Proposisi 227, guru masih memiliki agen di bahasa aturan penafsiran dan pemberian.

Menken dan García (2010) memasukkan sejumlah studi kasus yang menjelaskan kekuatan pendidik sebagai pembuat kebijakan dalam konteks yang sangat beragam (Prancis, Peru, Afrika Selatan, Cina, Lebanon, Israel, Ethiopia, Chili, dan itu KITA). Untuk contoh, sejak 1957 India memiliki telah sebagainya Nasional kebijakan bahasa pendidikan “formula tiga bahasa”, yang mendorong penggunaan bahasa ibu, Hindi, dan/atau Inggris di semua sekolah. Namun, seperti yang dilaporkan Mohanty, Panda dan Pal (2010), implementasi kebijakan ini di tingkat lokal, yang disaring melalui negara bagian, cukup heterogen dan bahasa Inggris telah naik ke hierarki linguistik tripartit ini ke posisi istimewa di seluruh dunia. India, menggantikan bahasa minoritas *dan bahasa* Hindi. Namun, bahkan di sekolah menengah-Inggris resmi, guru

secara aktif memasukkan bahasa ibu siswa ke dalam praktik pendidikan mereka (lihat Chimbutane 2011, dibahas dalam 3.2; Bonacina 2010, dibahas dalam 3.3) dan karena interaksi kelas sering menggabungkan (multiple) bahasa siswa, tidak hanya guru yang membuat kebijakan, tetapi siswa juga.

Quote Are teachers simply cogs in the language policy wheel?

"Teachers are not uncritical bystanders passively acquiescent of the state practice; in their own ways, they resist and contest the state policy or rather, in the Indian context, its absence and injustice by default. It is quite clear that the agency of the teachers in the class-rooms makes them the final arbiter of the language education policy and its implementation". (Mohanty et al. 2010: 228).

Literatur kebijakan bahasa cenderung mendikotomikan "penciptaan" kebijakan dan "penerapan", mengabaikan itu agen peran itu "pelaksana" bermain di aturan pemberian. Pendidik penafsiran dari kebijakan makro, menurut saya, adalah tindakan penciptaan karena memiliki pengaruh atas apa yang dilakukan kebijakan. Kita tentu harus mengakui kemampuan kebijakan bahasa untuk menentukan batas-batas apa yang normal dan/atau mungkin secara pendidikan dan kemampuan sekolah dan guru untuk menginternalisasi ideologi hegemonik dan membatasi itu pendidikan dan sosial kemungkinan dari siswa dan bahasa aturan riset Sebaiknya menyelidiki ini (melihat bola aturan sebagai perspektif wacana, Konsep 4.2). Namun, bahkan dalam kebijakan bahasa yang seolah-olah membatasi, pendidik lokal dan perencana bahasa dapat mengambil keuntungan dari *implementasi spasi* di level makro bahasa aturan dan *ideologis spasi* (melihat Konsep 4.3) di sekolah dan komunitas, keduanya di antaranya bisa membuka pendidikan dan sosial kemungkinan untuk bahasa pelajar dan menantang wacana pendidikan dan

ideologi bahasa yang melemahkan. Penelitian kebijakan bahasa harus menyelidiki ini sebagai dengan baik.

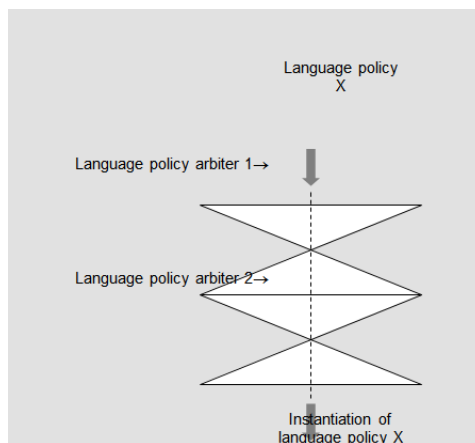
Temuan #2: Bahasa Aturan Kekuasaan Adalah Dialokasikan Secara Berbeda Di Antara Para Arbiter dan Pelaksana

Kedua Mohanty *et al.* (2010) dan Menken (2008) menggunakan istilah *arbiter* untuk mencirikan kekuatan guru sebagai pengambil keputusan akhir dalam bagaimana suatu kebijakan diimplementasikan. E. Johnson (2012) dan DC Johnson (2013a) memperluas gagasan ini dan menggambarkan semua individu dengan pengaruh yang berpotensi kuat pada proses kebijakan *bahasa sebagai arbiter kebijakan bahasa* (Konsep 4.1). Sementara LPP adalah proses berlapis-lapis, dan guru mungkin menjadi penengah utama dalam implementasi kebijakan di kelas, kekuatan kebijakan bahasa dialokasikan secara berbeda di seluruh, dan di dalam, institusi, konteks, dan lapisan aktivitas kebijakan bahasa. Saya berpendapat bahwa kekuatan kebijakan bahasa ditentukan oleh siapa yang mendapat diposisikan sebagai penengah dan yang diposisikan sebagai pelaksana kebijakan belaka, dan posisi ini dapat muncul di serangkaian acara pidato dan situasi dalam komunitas pendidik yang mengawasi kebijakan dan praktik bahasa pendidikan di distrik sekolah AS. Saya memasukkan konsep *pijakan Goffman* (1979), yang mengacu pada keselarasan atau posisi peserta dalam suatu interaksi. Pijakan relatif peserta dalam interaksi mencirikan *kerangka partisipasi* (Konsep 6.2) yang ditimbulkan oleh *status partisipasi* masing-masing peserta. Saya berpendapat bahwa kerangka partisipasi non tradisional di mana guru dan administrator terlibat dalam pengambilan keputusan egaliter dan proyek penelitian tindakan kebijakan bahasa (lihat Bab 6) dapat mengubah struktur pengambilan keputusan hierarkis tradisional dan mengarah pada posisi guru sebagai arbiter kebijakan bahasa, tidak hanya dalam implementasi kebijakan

dan pengajaran di kelas, tetapi dalam pembuatan kebijakan dan interpretasi *bottom-up* dan penggunaan kebijakan *top-down*. Di sisi lain, ketika administrator distrik sekolah, yang biasanya diinvestasikan dengan lebih banyak kekuatan kebijakan bahasa, mengandalkan kerangka partisipasi hierarkis yang memposisikan guru tidak memiliki keahlian untuk membuat keputusan kebijakan bahasa, agensi guru dilucuti (namun resistensi menjadi lebih mungkin).

Concept Language Policy Arbiter

A language policy arbiter wields a disproportionate amount of power in how a policy gets created, interpreted, appropriated, or instantiated relative to other individuals in the same context. Their position within an institution or community is not predictable and they may exist throughout the various language policy layers and levels of institutional authority. They act as a filter through which a policy must pass. The language policy agents rely on policy texts (either restrictive or promotive) and policy discourses (which hegemonically sculpt what is perceived as normal, acceptable, or doable).



Kebijakan Bahasa sebagai Instrumen Kekuasaan

Terlepas dari agen pemberi kebijakan, kekuatan kebijakan bahasa ke mengatur diskursif batasan pada Apa adalah dipertimbangkan pendidikan normal atau layak tidak dapat diabaikan. Memang, pekerjaan saat ini tentang kebijakan bahasa dapat dicirikan oleh ketegangan antara struktur dan agensi; antara karya teoretis kritis yang berfokus pada kekuatan yang diinvestasikan dalam kebijakan bahasa untuk mencabut hak minoritas linguistik (misalnya Tollefson 2013a; Yitzhaki, dalam bagian 3.7) dan penelitian etnografis dan berorientasi tindakan yang menekankan peran kuat yang dimainkan pendidik dalam proses kebijakan bahasa (misalnya Menken dan García 2010; Cincotta-Segi, di bagian 3.4). Menangkap ketegangan ini, Ball (1993) menawarkan dua konseptualisasi kebijakan-kebijakan sebagai *teks* dan kebijakan sebagai *wacana* yang mengartikulasikan kekuatan agen kebijakan bahasa untuk menginterpretasikan secara kreatif. Dan memaknai ulang dokumen (kebijakan sebagai teks) dan kekuatan kebijakan bahasa sebagai instrumen kekuasaan diskursif (kebijakan sebagai wacana). Ball menggambarkan keduanya sebagai konseptualisasi yang *berlawanan* dari kebijakan pendidikan; namun, mereka tidak selalu dalam konflik meskipun penting untuk menghormati kekuatan agen kebijakan bahasa, sama pentingnya untuk menghormati kekuatan wacana yang dapat ditimbulkan oleh kebijakan bahasa, instantiate, dan mengabadikan.

Concept Stephen Ball's policy as text/policy as discourse

"A policy as text orientation rejects the quest for understanding authorial intentions in policy and instead emphasizes the variety of ways a particular policy text is interpreted and put into action. On the other hand, Ball's policy as discourse orientation re-emphasizes the potential power of educational policies to set boundaries on what is educationally

feasible. While a plurality of readings and interpretations are possible, "We need to appreciate the way in which policy ensembles exercise power through the production of truth and knowledge as discourses". (Ball 1993: 23).

Temuan #3: Badan Pengatur Menggunakan Kebijakan Bahasa untuk Kontrol

Dalam Bab 1, dampak kebijakan bahasa kolonial terhadap bahasa Pribumi dan Asli orang-orang dulu dibahas, mengungkapkan itu kebijakan bahasa nasional dapat dan memang membatasi bahasa tertentu dan meminggirkan penggunaannya di dalam, dan di luar, konteks pendidikan (lihat juga Chimbutane 2011, dibahas di bagian 3.2). Tollefson (2002c) menganalisis contoh lain, menceritakan bagaimana kebijakan bahasa Yugoslavia digunakan untuk tujuan politik oleh Nasionalis Serbia, yang dipimpin oleh Slobodan Milošević. Sebelum perang Yugoslavia, yang memecah negara menjadi negara-negara terpisah (Slovenia, Kroasia, Kosovo, Montenegro, Federasi Bosnia dan Herzegovina, Serbia, Makedonia, dan itu Republik dari Srpska), bekas Yugoslavia memberlakukan kebijakan antara tahun 1953 dan 1980 yang semakin mengakomodasi keragaman bahasa di negara tersebut. Kebijakan bahasa nasional membantu memastikan penggunaan dan pemeliharaan bahasa untuk berbagai bahasa, termasuk Serbia, Kroasia, Makedonia, Slovenia, Hongaria, dan Albania. Namun, selama tahun 1980-an dan di bawah kepemimpinan dari Milošević, itu Orang Serbia Nasionalis pergerakan dicari kememusatkan kontrol Serbia atas semua kebijakan politik termasuk kebijakan bahasa dan pendidikan dan latar depan bahasa, sastra, dan sejarah Serbia. Dalam konteks sosiopolitik ini, kritik dan perbedaan pendapat menjadi ilegal dan pada tahun 1988 empat jurnalis Slovenia dituduh melakukan makar karena menerbitkan artikel tentang korupsi militer. Sementara para

jurnalis semuanya adalah penutur bahasa Slovenia dan hak mereka untuk diadili dalam bahasa mereka sendiri dijamin di bawah konstitusi, pengadilan malah dilakukan hanya dalam bahasa Serbo-Kroasia. Seperti yang dicatat Tollefson (2002c), persidangan ini menandai berakhirnya kebijakan bahasa Yugoslavia yang pluralistik dan menandakan meningkatnya pengucilan bahasa non Serbia dan non Serbia, dan akhirnya perang saudara.

Kebijakan Bahasa sebagai Instrumen Pemberdayaan

Pendekatan kritis mengedepankan kekuatan kebijakan bahasa tingkat makro untuk meminggirkan bahasa minoritas dan pengguna bahasa minoritas sementara penelitian etnografis dan analisis wacana di sekolah dan masyarakat berfokus pada norma komunikatif, praktik kelas multibahasa, dan lembaga (atau ketiadaan) dari individu untuk menolak meminggirkan teks dan wacana kebijakan tingkat makro. Namun, fokus ketiga juga dimungkinkan: kekuatan kebijakan bahasa tingkat makro dan mikro untuk *mempromosikan* dan *melindungi* bahasa minoritas dan bahasa Pribumi. Dari deklarasi UNESCO tahun 1954 dalam mendukung pendidikan bahasa ibu hingga kebijakan bahasa resmi Ethiopia tahun 1994, yang memungkinkan setiap bahasa di negara ini menjadi media pengajaran, kebijakan bahasa dapat menjadi juara yang kuat dalam keragaman linguistik.

Temuan #4: Nasional Multibahasa Bahasa Kebijakan Bisa dan Melakukan Membuka Spasi untuk Multibahasa Pendidikan dan Minoritas Bahasa

Hornberger memiliki panjang berdebat (dan ditampilkan) itu Nasional bahasa kebijakan yang menghargai multibahasa sebagai sumber daya dapat menciptakan bukaan

politik untuk pendidikan dwibahasa yang pada gilirannya dapat mempromosikan Pribumi dan minoritas bahasa pendidikan dan menggunakan (Hornberger 2006a, 2009). Dia telah mendokumentasikan pembuatan, interpretasi, dan penggunaan dua kebijakan semacam itu di Amerika Selatan: Proyek pendidikan bilingual Puno (PEEB) di Peru dan Reformasi Pendidikan Nasional Bolivia tahun 1994, keduanya menggabungkan bahasa Pribumi dan pendidikan bahasa Pribumi ke dalam teks kebijakan resmi dan ceramah.

Konsep Ruang-Ruang Implementasi dan Ideologis dalam Kebijakan Bahasa

Hornberger (2002) diperkenalkan itu *implementasi dan konsep ruang ideologis* dalam sebuah artikel yang diterbitkan dalam edisi pertama *Kebijakan Bahasa*. Ruang implementasi dan ideologis dapat dibentuk oleh kebijakan bahasa multibahasa dan/atau muncul ketika praktik dan praktisi pendidikan lokal memanfaatkan ruang dalam kebijakan untuk memberlakukan pendidikan multibahasa. Kebijakan bahasa multibahasa yang mempromosikan multibahasa sebagai sumber daya, seperti Pendidikan Nasional Bolivia Pembaruan dari 1994, membuka *ideologis ruang angkasa* untuk multilingualisme dan pendidikan dwibahasa, tetapi ruang ini dalam arti hanya ruang potensial, karena pendidik bahasa dan pengguna bahasa harus memanfaatkan ruang ini dengan menerapkan praktik pendidikan multibahasa. Dengan kata lain, ruang-ruang ideologis yang terbuka ini “mengukir” ruang- *ruang implementasi* di tingkat kelas dan masyarakat yang pada gilirannya harus “diisi” oleh para pendidik dan pengguna bahasa dengan praktik pendidikan multibahasa. Ruang - ruang ideologis semacam itu membutuhkan dukungan dari para pendidik dan pengguna bahasa lokal tetapi mereka juga dapat diperkuat oleh lainnya bahasa kebijakan. Untuk contoh, itu 1974

Lau v. Keputusan Mahkamah Agung Nichols (lihat bagian 5.3.1) membuka ruang ideologis untuk pendidikan dwibahasa di Amerika Serikat, tetapi butuh Lau Remedies dan Undang-undang Pendidikan Bilingual tahun 1968 untuk menciptakan implementasinya. *ruang angkasa* untuk dua bahasa pendidikan. Lainnya bahasa kebijakan, seperti Undang-Undang No Child Left Behind AS (NCLB) tahun 2002, *menutup* ruang ideologis untuk multibahasa tetapi, seperti halnya pendidik harus mengisi ruang implementasi yang diciptakan oleh kebijakan bahasa multibahasa, pendidik juga dapat memanfaatkan implementasi lokal. ruang untuk memasukkan bahasa minoritas sebagai sumber daya meskipun ruang ideologis yang diciptakan oleh kebijakan bahasa tingkat makro terbatas pada monolingual (sebagai contoh, lihat Johnson 2010a). Pada gilirannya, ruang implementasi lokal yang diukir untuk praktik pendidikan multibahasa ini dapat “berfungsi sebagai irisan untuk membongkar ideologis yang terbuka” (Hornberger 2005b: 606).

Temuan #5: Lokal Multibahasa Bahasa Kebijakan Bisa dan Melakukan Ruang Terbuka untuk Pendidikan Multibahasa dan Bahasa Minoritas

Dengan kebijakan bahasa lokal, yang saya maksud bukanlah budaya linguistik lokal atau praktik bahasa *de facto* yang muncul dengan atau tanpa dukungan kebijakan resmi, yang keduanya juga dapat membuka ruang bagi multilingualisme. Sebaliknya, kita di sini berbicara tentang kebijakan eksplisit dan resmi yang dikembangkan *oleh* komunitas lokal *untuk* komunitas lokal. Misalnya, bekerja bersama guru distrik sekolah, kepala sekolah, dan administrator, penelitian Rebecca Freeman (1998, 2000; lihat juga bagian 6.3.2) etnografis dan berorientasi aksi pada pendidikan bilingual dan kebijakan bahasa di Philadelphia dan Washington DC telah mengungkapkan bagaimana bahasa lokal perencanaan dan kebijakan dapat membantu mempertahankan

pendidikan multibahasa di sekolah. Tesisnya yang sedang berlangsung adalah bahwa sekolah dibangun secara diskursif dan, meskipun sekolah mungkin menjadi situs yang mereifikasi wacana hegemonik dan meminggirkan dan dengan demikian mengarah pada reproduksi sosial, sekolah *bilingual* juga dapat menjadi situs di mana wacana dominan ditentang, wacana alternatif lokal adalah diciptakan, dan benih-benih perubahan sosial dikembangkan. Berdasarkan penelitian etnografi mereka, Johnson dan Freeman (2010) berpendapat bahwa pendidik yang berkomitmen untuk mendorong keragaman linguistik dan pendidikan bilingual dapat menciptakan ruang lokal untuk melestarikan keragaman linguistik dalam distrik sekolah dan upaya ini dapat didukung oleh seluruh distrik. kebijakan bahasa. Mereka mengusulkan agar tim pendidik dan peneliti yang memahami konteks lokal, kebijakan federal dan negara bagian, dan badan penelitian pendidikan bahasa, dapat mengembangkan kebijakan dan program bahasa pendidikan yang mempromosikan multibahasa; dan, ini bahkan dapat dilakukan dalam batas-batas kebijakan bahasa nasional yang *tidak* secara aktif mendukung multilingualisme atau bilingualism pendidikan.

Banyak Lapisan dari Aturan Teks, Ceramah, dan Berlatih

Tersirat dalam diskusi dalam bab ini sejauh ini adalah gagasan bahwa ada kebijakan bahasa tingkat makro atau top-down di satu sisi, dan tingkat mikro atau bawah ke atas (atau akar rumput atau lokal) bahasa kebijakan pada yang lain. Konseptualisasi dan teori perencanaan dan kebijakan bahasa tingkat makro telah berkembang semakin kompleks, dicontohkan oleh berbagai pendekatan kritis yang ditemukan di Tollefson (2013a) misalnya. Pada saat yang sama, penelitian

etnografi dan kualitatif lainnya yang fokus pada multibahasa praktek di komunitas dan sekolah memiliki cenderung menggambarkan praktik atau ideologi kelas lokal sebagai "kebijakan" (misalnya McCarty 2011a; Bonacina, bagian 3.3). Prinsip utama buku ini adalah bahwa kedua perspektif itu penting dan hanya dengan menggabungkannya kita dapat sepenuhnya memahami hubungan antara kebijakan bahasa dan praktik linguistik resmi dan tidak resmi yang multipel (dan berlapis banyak) seperti yang terjadi di sekolah dan masyarakat. Perhatian utama adalah bagaimana teks dan wacana kebijakan tingkat makro berhubungan dengan kebijakan tingkat mikro teks, wacana, dan praktik dan bagaimana mereka mungkin, atau mungkin tidak, masuk ke dalam dialektika (dan dialogis) hubungan.

Kebijakan pendidikan pada umumnya (Bowe dan Ball 1992; Ball 2006) dan kebijakan bahasa pendidikan pada khususnya (Ricento dan Hornberger 1996) umumnya dikonseptualisasikan dan diteliti sebagai berlapis-lapis. fenomena dan proses. Para peneliti berbicara tentang "tingkat" ini di cara yang berbeda meminjam istilah yang digunakan dalam ekonomi dan sosiologi (makro dan mikro) atau menggabungkan istilah yang dihasilkan dalam lapangan (top-down dan bottom-up) tetapi ada kesepakatan umum bahwa pemahaman tentang berbagai tingkatan diperlukan untuk sepenuhnya memahami bagaimana kebijakan bekerja. Di bidang LPP, banyak konseptualisasi yang berbeda telah disodorkan. Sebuah metafora yang telah mendapatkan banyak daya tarik di lapangan adalah bawang LPP Ricento dan Hornberger (1996), yang dimaksudkan untuk menggambarkan berbagai lapisan yang dilalui oleh kebijakan tertentu. Itu sasaran dari itu peneliti, sebagai Hornberger dan Johnson (2007) taruh dia di pemeriksaan ulang dan aplikasi dari itu Bawang metafora, adalah ke mengiris

melalui bawang untuk menerangi berbagai lapisan. Hult (2010a) menggambarkan ini sebagai "tantangan abadi" untuk bidang.

Contoh proyek yang mengambil tantangan ini dibahas panjang lebar dalam Bab 3 dan Bab 6 dan, sebagaimana disebutkan dalam Bab 2, Hornberger dan Johnson (2007) mengusulkan etnografi kebijakan bahasa sebagai metode untuk membuat hubungan antara kebijakan dan praktik. Berbagai teknik analisis wacana telah diusulkan termasuk analisis perhubungan (Hult 2010), rantai pidato komunikatif (Mortimer 2013), dan intertekstualitas/interdiskursif (Johnson 2011a), untuk melacak hubungan antara berbagai lapisan teks kebijakan dan wacana. Sebuah buku yang diedit oleh Hult dan Johnson (2013) mengulas pendekatan metodologis utama untuk LPP, banyak di antaranya:

Quote Language policy instantiation

“Although appropriation describes the way language policies are ‘put into action’ (i.e. defined and applied by agents across subsequent levels), it is also necessary to point out the significance of the way language policies are eventually instantiated. Instantiation, in this sense, occurs at the interface between the way a policy is enacted and the ways in which languages are used as a result. Regardless of what a policy states, the instantiation of that policy is apparent through the patterns of language use that emerge based on a broader set of social, political, and cultural influences within a given context. In other words, the product of how language policies are appropriated on the ground level (e.g. in the classroom) can be determined through the actual instances of language use by individuals within a given policy context”. (E. Johnson 2012: 58).

Membahas tantangan menganalisis beberapa lapisan LPP. Pekerjaan ini sedang berlangsung dan berkembang baik dalam jumlah (karena lebih banyak peneliti memasuki medan) dan kedalaman (sebagai teori dan metode menjadi lebih kuat dan lagi keras). Melekat dalam definisi Spolsky (2004) bahasa aturan adalah sebuah berlapis-lapis konseptualisasi. Spolsky

(2004) membedakan antara tiga komponen dari apa yang disebutnya sebagai kebijakan bahasa dari komunitas tutur: “(1) Praktek bahasa pola kebiasaan memilih di antara varietas yang membentuk repertoar linguistiknya; (2) keyakinan atau ideologi bahasanya keyakinan tentang bahasa dan penggunaan bahasa; dan (3) setiap upaya khusus untuk memodifikasi atau memengaruhi praktik itu dengan segala jenis intervensi bahasa, perencanaan, atau manajemen” (Spolsky 2004: 5, memberi nomor pada saya). Berdasarkan analisisnya tentang ruang kelas multibahasa di Prancis, Bonacina (lihat 3.3) mencirikan bahasa praktek sebagai *dipraktekkan bahasa kebijakan* (Mengutip 3.3), yang bukanlah sesuatu yang diciptakan di luar kelas tetapi sesuatu yang diciptakan dari dalam, muncul dalam interaksi antara siswa dan guru Saya mencirikan (Johnson 2009) berbagai lapisan LPP dalam hal proses *pembuatan, interpretasi, dan apropriasi* yang dapat terjadi di setiap tingkat pembuatan kebijakan. Misalnya, sementara pembuat kebijakan tingkat atas, katakanlah di tingkat nasional administrasi pendidikan, biasanya diposisikan sebagai "pencipta" kebijakan, distrik sekolah, sekolah, dan bahkan ruang kelas dapat membuat kebijakan bahasa eksplisit dan implisit mereka sendiri. Dengan demikian, penciptaan, interpretasi, dan apropriasi kebijakan adalah semua proses yang dapat terjadi di berbagai konteks dan tingkat otoritas institusional. Pada definisi tripartit ini, E. Johnson (2012) menambahkan *instantiation* untuk menggambarkan penggunaan bahasa yang merupakan hasil dari proses lainnya. Dia berpendapat bahwa sementara gagasan apropriasi menggambarkan cara kebijakan bahasa “dilaksanakan” (yaitu, idefinisikan dan diterapkan oleh agen di tingkat berikutnya), sama pentingnya untuk menarik perhatian pada pentingnya cara kebijakan bahasa pada akhirnya. *dipakai*.

Temuan #6: Top-Down dan Bottom-Up adalah Relatif

Kebijakan dibuat di berbagai tingkatan dan dalam berbagai konteks (nasional, negara bagian, kota, komunitas, sekolah, keluarga, dll.) dan kemudian ditafsirkan dan disesuaikan oleh banyak bahasa aturan agen lintas banyak lapisan dari aturan aktivitas. Atas-bawah/bawah-atas bahasa aturan perbedaan biasanya digambarkan sebagai hubungan antara kebijakan yang dibuat oleh negara dan komunitas yang terpengaruh oleh kebijakan bahasa gagal menangkap berbagai tingkat konteks yang mempengaruhi keputusan kebijakan bahasa dan mengabaikan bagaimana kekuasaan pembuatan kebijakan dapat dialokasikan secara berbeda dalam “komunitas”. Lebih jauh, mendikotomikan konseptualisasi kebijakan bahasa top-down dan bottom-up yang membatasi berbagai lapisan di mana kebijakan berkembang, dan mendikotomikan divisi antara “penciptaan” dan “implementasi” kebijakan, mengaburkan cara-cara yang bervariasi dan tak terduga di mana agen kebijakan bahasa berinteraksi dengan proses kebijakan. Karena sifat proses kebijakan bahasa yang berlapis-lapis, penentuan tentang apakah suatu kebijakan tertentu bersifat top-down atau bottom-up tergantung pada siapa yang melakukan pembuatan dan penerapan dan di lapisan mana. Misalnya, untuk pejabat departemen pendidikan negara bagian, kebijakan pendidikan federal tentu saja akan top-down tetapi kebijakan distrik sekolah akan bottom-up; namun, untuk seorang guru di distrik itu, kebijakan distrik sekolah yang sama akan menjadi kebijakan top-down. Apa adalah itu "atas" dan Apa adalah itu "bawah" adalah relatif.

Temuan #7: Makro Multibahasa Bahasa Kebijakan adalah Belum Tentu Cukup

Kebijakan bahasa nasional yang mempromosikan multilingualisme dan pluralisme linguistik mungkin tidak dapat mengatasi wacana masyarakat yang dominan atau

kepercayaan dan praktik lokal yang mendukung bahasa tertentu (terutama kolonial), pendidikan monolingual, atau pengajaran bahasa yang preskriptif dan ketinggalan zaman (Bekerman 2005; de los Heros 2009; McKay dan Chick 2001). Seperti yang ditunjukkan Hornberger dalam pekerjaannya yang sedang berlangsung di Amerika Selatan, kebijakan bahasa nasional multibahasa tidak selalu menerjemahkan ke dalam multibahasa kelas praktek untuk banyak alasan, termasuk kesenjangan antara pembuatan dan implementasi kebijakan, sifat kebijakan yang fana dan selalu berubah, dan, khususnya, sikap bahasa masyarakat itu sendiri (Hornberger 1998). Memang, penegakan kebijakan multibahasa nasional sulit ketika sikap lokal tidak mencerminkan maksud dari kebijakan tersebut. Ini mungkin terjadi karena pengguna bahasa minoritas atau Pribumi (1) curiga terhadap motif kebijakan (yaitu, Mengapa mereka mendorong bahasa *kita* dan bukan bahasa *mereka*? Apakah itu untuk membuat kita takluk?); (2) ingin anak-anak mereka memperoleh bahasa yang lebih kuat dan dominan; dan/atau (3) tidak melihat kebutuhan bahasa ibu mereka di dunia modern.

Quote The limitations of multilingual language policy

“Language policies with a language-as-resource orientation can and do have an impact on revitalization of endangered indigenous languages. Of course, this is not to say that protecting indigenous languages is simply a matter of declaring a language policy to that effect. There is ample evidence to the contrary”. (Hornberger 1998: 444).

Teks dan wacana kebijakan bahasa Negara Bagian Washington secara eksplisit mendukung pendidikan dwibahasa, dan khususnya mendukung pendidikan dua bahasa, tetapi kebijakan dan praktik pendidikan dwibahasa masih diperdebatkan di tingkat *lokal*. Karena ideologi bahasa lokal, keyakinan idiosinkratik tentang penelitian pendidikan bahasa, atau fokus pada nilai ujian, beberapa pendidik dan

anggota masyarakat secara aktif mempromosikan pendekatan monolingual hanya bahasa Inggris, bahkan di distrik sekolah yang sudah memasukkan pedagogi pendidikan bilingual. Oleh karena itu, ketika program pendidikan dwibahasa gagal mengumpulkan momentum, mandek, atau putus asa, seringkali karena faktor lokal diskursif praktek itu tantangan itu dominan aturan ceramah di negara bagian, yang mempromosikan pendidikan bilingual tambahan untuk semua siswa.

Temuan #8: Lokal Multibahasa Bahasa Kebijakan adalah Belum Tentu Cukup Salah Satu

Bukti untuk temuan ini ditemukan dalam penelitian etnografi Bekerman (2005) tentang sekolah bilingual Arab-Ibrani di Israel. Terlepas dari komitmen lokal terhadap pendidikan bilingual, beberapa ideologi bahasa masyarakat terlalu berat untuk diatasi oleh satu sekolah. Konteks sosial politik di Israel ditandai dengan konflik Yahudi-Palestina dan bersamaan dengan dominasi bahasa Ibrani dan marginalisasi bahasa Arab. Dalam apa yang digambarkan Bekerman sebagai konteks yang sangat monolingual, para guru dari sekolah dua bahasa tersebut sangat termotivasi dan berkomitmen untuk mengembangkan pendidikan bilingual/bikultural, dan orang tua (digambarkan sebagai "liberal") didorong oleh filosofi dasar sekolah tentang perdamaian juga. sebagai praktik pendidikan yang sehat dari pendidikan bilingual. Namun, terlepas dari dukungan lokal dan legitimasi institusional (dari Pusat Pendidikan Bilingual Israel), sekolah tersebut sebagian besar tidak mampu mengatasi kebijakan segregasi dan monolingual tingkat makro dan tidak dapat mempertahankan simetri antara bahasa Arab dan Ibrani. Bekerman percaya sistem sosial politik yang lebih besar, di mana bahasa Arab membawa sedikit kekuatan simbolis, adalah ke menyalahkan (melihat juga Yitzhaki).

Penelitian Bekerman sangat menarik mengingat program pemerintah Israel tahun 2010 (“Ya Salam”) yang mencoba membuat bahasa Arab dan kelas budaya wajib di sekolah umum. Orna Simchon, seorang menteri Israel, dikutip mengatakan: “Tujuannya adalah untuk mengubah bahasa menjadi jembatan budaya sarana komunikasi. Sangat penting bahwa setiap anak mengenal bahasa dan budaya dan dengan demikian berkomunikasi, berdialog, dan bertoleransi di negara ini” (Greenberg 2010).

Temuan #9: Kebijakan Bahasa Tingkat Negara Bagian

Kami telah mengamati ini di Amerika Serikat, di mana kebijakan bahasa di tingkat negara bagian menentukan bagaimana kebijakan federal akhirnya diberlakukan di sekolah-sekolah. Misalnya, sementara Judul III dari Undang-Undang No Child Left Behind tampaknya mengurangi peluang sekolah dan distrik sekolah untuk mengembangkan program pendidikan bilingual (lihat Wiley dan Wright 2004), kami telah mengamati yang sebaliknya di Negara Bagian Washington peningkatan jumlah program pendidikan bilingual sejak berlalunya NCLB. Bahkan, sejak tahun ajaran 2004–2005, jumlah siswa yang terdaftar dalam program pendidikan bilingual meningkat lebih dari dua kali lipat. Di sisi lain, program pendidikan bilingual di negara bagian seperti Arizona mengalami kesulitan. Kami mengaitkan ini dengan kebijakan bahasa tingkat negara bagian yang berbeda: Di Arizona, pengesahan Proposisi 203 (pendidikan anti-bilingual inisiatif) telah membuat memulai dan melestarikan program pendidikan bilingual semakin menantang; namun, teks dan wacana kebijakan bahasa tingkat negara bagian Washington secara resmi mempromosikan bilingualisme dan pendidikan bilingual dan mendukung upaya distrik sekolah untuk memulai program. Inisiatif ini didanai baik oleh undang-undang tingkat negara bagian *dan* Judul AKU AKU. Oleh karena itu, kami berpendapat bahwa kebijakan

bahasa tingkat negara bagian, dalam hal ini, menentukan bagaimana kebijakan bahasa federal akan diterapkan di distrik sekolah tingkat.

Sifat Teks Kebijakan Bahasa dan Ceramah

Teks-teks dan wacana-wacana yang disebarkan oleh kebijakan bahasa adalah unik dan layak untuk dicermati dengan seksama. Karena sebagian besar analisis kebijakan bahasa pada dasarnya adalah analisis wacana, maka bidang ini perlu terus mengembangkan model analisis kebijakan bahasa ini. Untuk ini garis dari riset, itu obyek dari analisis adalah *aturan wacana*, terbentuk sebagai dia adalah dengan teks-teks kebijakan yang, secara timbal balik, merupakan bagian dan produk dari ceramah.

Konsep Teks Kebijakan dan Wacana Kebijakan

Aturan teks adalah tertulis dan lisan produk dari aturan ceramah. Mereka mencakup semua teks tertulis dan transkrip teks lisan yang berkaitan dengan pembuatan, interpretasi, perampasan, dan penerapan kebijakan, termasuk (untuk beberapa nama): kebijakan bahasa resmi, dokumen berbasis web tidak resmi, debat kongres/parlemen, politik pidato dan iklan kal, kutipan wawancara, dan pertemuan kebijakan bahasa. Teks kebijakan membantu melahirkan, dan ditimbulkan oleh, *kebijakan wacana*, yang memiliki sebuah dialogis hubungan dengan sosial, politik, serta praktik dan kebiasaan budaya. Wacana kebijakan bahasa diinvestasikan dengan ideologi bahasa dan mereka cenderung menormalkan dan menaturalisasi cara berbicara, berperilaku, dan mendidik tertentu. Wacana kebijakan membatasi apa yang tampaknya mungkin dan secara hegemonik mengaburkan alternatif dan

dengan demikian mereka membentuk, dan dibentuk oleh, hubungan kekuasaan. Wacana kebijakan dapat mencerminkan atau menantang gagasan dan mitos yang dominan, populer, dan sebaliknya meminggirkan tentang bahasa dan pendidikan bahasa. Wacana kebijakan berlapis-lapis dan wacana dominan pada satu tingkat kebijakan mungkin tidak mendominasi di lain.

Temuan #10: Kebijakan Bahasa Nasional Tidak Harus secara Ideologis Konsisten

Cobarrubias (1983b) dan Ruiz (1984) menawarkan model paling awal untuk memeriksa orientasi ideologis dalam perencanaan bahasa tetapi, terutama sejak kritik Tollefson (1991) bahwa penelitian awal menggambarkan perencanaan bahasa sebagai tindakan yang netral secara ideologis, analisis kritis telah berusaha untuk mengungkap eksplisit dan ideologi bahasa implisit yang bentuk perencanaan bahasa dan proses kebijakan dan dokumen. Dari berbagai definisi “ideologi bahasa”, perhatian khusus diberikan pada bagaimana kebijakan bahasa memunculkan ide-ide populer (akal sehat) tentang bahasa, pembelajaran bahasa, dan pengguna bahasa yang menguntungkan kelompok etnolinguistik dominan. Ideologi bahasa yang masuk akal ini seringkali bertentangan dengan penelitian dan mungkin hanya mencerminkan mitos bahasa, yang bagaimanapun juga ada di mana-mana (misalnya Lippi-Green 1997; McGroarty 2006, 2011; Pan, dibahas dalam 3.6).

Konsep Ideologi Bahasa

Definisi *ideologi bahasa* sangat bervariasi dan Woolard dan Schieffelin (1994) mencatat bahwa perbedaan mendasar terletak antara definisi yang netral dan yang mengambil sikap kritis terhadap ideologi yang pertama cenderung menggambarkan “semua sistem representasi budaya,” yang terakhir cenderung menanamkan "strategi untuk mempertahankan kekuatan sosial" ke

dalam definisi (Woolard dan Shiefflein 1994: 57-58). Woolard (1992: 235) menawarkan definisi yang mencakup kedua sikap: “konsepsi budaya tidak hanya bahasa dan variasi bahasa, tetapi sifat dan tujuan komunikasi, dan perilaku komunikatif sebagai berlakunya tatanan kolektif”. Definisi ini dibangun di atas Rumsey (1990: 346), yang mendefinisikan ideologi bahasa sebagai “tubuh bersama dari gagasan akal sehat tentang sifat bahasa di dunia.” Ideologi bahasa memposisikan ciri-ciri linguistik dan ragam bahasa tertentu sebagai lebih alami atau normal, terutama ragam yang secara populer diyakini sebagai “terbaik” menurut norma tata bahasa yang preskriptif. Dengan cara ini, ideologi bahasa dapat menjadi hegemonik dalam arti bahwa, sementara para analis menggambarkan sebagai “ideologi”, penganutnya melihatnya sebagai tatanan alam. Contohnya adalah Ideologi Bahasa Standar, yang didefinisikan Lippi-Green sebagai “bias terhadap bahasa lisan yang abstrak, ideal, homogen, yang dipaksakan dan dipertahankan oleh institusi blok dominan dan yang menamakan modelnya sebagai bahasa tertulis, tetapi yang ditarik terutama dari bahasa lisan kelas menengah atas” (Lippi-Green 1997: 64).

Beasiswa di bidang ini telah menunjukkan hubungan antara ideologi bahasa dan kebijakan bahasa; namun, penelitian lain (Johnson 2010b; Jaffe 2011) telah menyoroti tantangan dalam mengidentifikasi ideologi bahasa monolitik dalam dokumen kebijakan bahasa. Dalam setiap analisis kebijakan federal atau nasional yang dikembangkan melalui legislasi dan debat politik, seseorang harus bersaing dengan hiruk pikuk kepercayaan dan gagasan, yang sering kali bertentangan satu sama lain, yang, bagaimanapun, mengarah pada ciptaan sebuah *lajang* bahasa aturan teks. Sebagai Saya memiliki berdebat (Johnson 2009, 2010b) tentang perkembangan kebijakan No Child Left Behind (NCLB) di Amerika Serikat, para pendukung kebijakan itu sering berselisih soal pembelajaran bahasa namun mereka semua tetap mendukung kebijakan tersebut. Baik

pendukung pendidikan dwibahasa, dan mereka yang menentanginya, memilih NCLB. Pada akhirnya muncul berbagai interpretasi dari pembuat kebijakan yang sama yaitu, bahkan pembuat kebijakan belum tentu setuju dengan maksud dan dengan demikian satu teks kebijakan dapat diisi dengan ideologi yang berbeda, bahkan bertentangan. Jaffe (2011) memiliki didemonstrasikan ini di dia riset pada Korsika di Prancis dengan mengungkapkan apa yang dia sebut sebagai ketegangan yang terus-menerus antara dua model umum bilingualisme Korsika/Perancis: (1) model yang menekankan bilingualisme seimbang atau “kompetensi mirip monolingual yang setara dalam dua bahasa”, dan (2) model yang tidak menekankan kemurnian kode linguistik dan memvalidasi berbagai (berpotensi ketidakseimbangan) jenis dan tingkat kompetensi linguistik. Jaffe berpendapat bahwa kedua model tersebut hadir secara bersamaan dalam rencana Majelis Regional Korsika 2005 untuk itu perkembangan dari Korsika dua bahasa pendidikan.

Akhirnya, adalah satu hal untuk menyatakan bahwa beberapa bahasa kebijakan bahasa mencerminkan ideologi bahasa tertentu tetapi lain untuk mengklaim bahwa kebijakan bahasa adalah *produk* dari ideologi bahasa tertentu, karena ini menyarankan sebuah sebab-akibat hubungan itu harus menjadi terbukti. Untuk argumen ini, tidak cukup untuk menunjukkan bahwa ideologi tertentu melekat atau tersirat dalam bahasa kebijakan; seseorang harus menunjukkan bagaimana dan mengapa penulis kebijakan tertentu dengan sengaja meletakkannya di sana. Jenis analisis ini membutuhkan pengetahuan yang mendalam dan mendalam tentang keyakinan dan praktik itu aturan penulis, yang petunjuk ke itu Berikutnya temuan.

Temuan #11: Aturan Niat adalah Khususnya Sulit untuk Memastikan

Seperti ideologi, motivasi atau niat dari suatu kebijakan merupakan kepentingan utama dalam bidang tersebut (misalnya Ager 2001). Misalnya, Shohamy berpendapat bahwa kebijakan bahasa adalah manifestasi dari niat penciptanya dan “digunakan secara implisit dan terselubung untuk membuat kebijakan bahasa *de facto* melalui mekanisme yang berbeda inilah ideologi dimaksudkan untuk mempengaruhi praktik” (Shohamy 2006: 57). Pernyataan ini tersirat dalam analisis kritis yang menggambarkan kebijakan bahasa sebagai mekanisme kekuasaan yang *dimaksudkan* ke menundukkan atau meminggirkan minoritas dan minoritas bahasa.

Tentu saja, ini sering terjadi. Sebagai contoh, Wiley dan Wright (2004) telah menelusuri hubungan antara ideologi Nativis dan anti-imigran di Amerika Serikat dan kebijakan bahasa yang membatasi. Demikian juga, seperti yang ditunjukkan dalam Bab 1, ketika kefanatikan yang mencolok adalah motifnya, maksud dari kebijakan bahasa terkadang mudah dipastikan.

Namun, masalah menganalisis intensionalitas dalam wacana terkenal bermasalah (Shuy 2001) karena kita tidak pernah bisa benar-benar tahu apa yang sebenarnya dimaksudkan seseorang dalam ucapan tertentu karena kita tidak tahu pikiran pembicara. Tantangan dalam mengidentifikasi maksud kebijakan diperparah oleh sifat dasar kebijakan: Cukup sulit untuk menganalisis maksud dalam teks yang ditulis tunggal tetapi kebijakan bahasa seringkali memiliki banyak penulis yang niatnya berbeda-beda dan bertentangan. Semakin besar tubuh individu yang membuat kebijakan, semakin besar kemungkinan generik bahasa kebijakan, dan semakin kecil kemungkinan untuk mengungkap niat yang jelas. Lebih jauh lagi, fokus pada niat politik monolitik membuat

dokumen anorganik dan berpotensi tidak konsisten secara ideologis dan mengaburkan agensi interpretatif. Kebijakan tidak selalu jelas atau tertutup atau lengkap maknanya berubah dan bergeser seperti halnya interpretasinya dan analisis niat mengabaikan selip kontekstual dan kontestasi lokal yang dapat muncul dari ambiguitas, kontradiksi, dan penghilangan dalam bahasa kebijakan. Karena itu, banyak pakar kebijakan menyarankan untuk mengabaikan pencarian maksud kepengarangan (mencerminkan pemikiran pascastrukturalis), (misalnya Ball 2006; Bowe dan Ball 1992) dan alih-alih berfokus pada interpretasi dan apropriasi, keduanya yang mengungkapkan bagian dari proses kebijakan yang tidak dapat diprediksi oleh dokumen kebijakan saja.

Temuan #12: Bahasa Aturan Bahasa Merupakan Miliknya Sendiri Genre

Penulisan kebijakan adalah genrenya sendiri, karakteristik yang merupakan peminjaman intertekstual konstan dari kata-kata kebijakan sebelumnya. Dari kebijakan ke kebijakan, lama ke baru, bahasa lapisan teks dengan bahasa lama tetap utuh, diubah, atau dihapus dan bahasa lama ini mungkin atau mungkin tidak membawa makna aslinya. Mungkin cukup sulit untuk menunjukkan dengan tepat maksud semantik dari teks yang ditulis tunggal dan perdebatan terus berlanjut di antara para sarjana sastra tentang apakah maksud penulis itu penting sama sekali dengan banyaknya interpretasi. (Barthes 1967). Jika satu menafsirkan William Faulkner *Itu Suara dan Fury dengan cara tertentu*, apakah penting apa yang dia maksud? Sementara *The Sound and the Fury* padat, secara kronologis membingungkan, dan a tantangan bagi setiap pembaca, teks kebijakan seperti Judul III NCLB menghadirkan tantangan unik mereka sendiri. Tidak hanya bahasa kebijakan lama berpotensi membawa atau membuang makna lama diselingi dengan yang baru ditulis, tetapi kebijakan seringkali multi-penulis dan

penulis yang berbeda dapat menafsirkan itu arti dari milik mereka penciptaan di berbeda cara.

Kebijakan bahasa, pada dasarnya, bergantung pada koneksi intertekstual ke keragaman teks dan wacana kebijakan bahasa masa lalu dan sekarang, pernyataan kebijakan yang dihasilkan mengacu pada perpaduan unik dari genre yang dapat menciptakan ambiguitas. Kebijakan bahasa dapat secara ideologis hiruk-pikuk dan heterogen (mengandung nilai gaya dan semantik yang bervariasi dan terkadang bertentangan). Seperti disebutkan, hiruk-pikuk suara dan ideologi ini telah mendorong beberapa analisis kebijakan (Ball 2006) untuk bertanya-tanya apakah ada gunanya mencari niat daripada fokus pada interpretasi. Lebih jauh lagi, bahasa kebijakan sering dibuat dari kompromi, ketika dibuat oleh legislatif misalnya, komponen penting dari proses kebijakan ketika sejumlah besar individu menyusun dokumen kebijakan. Oleh karena itu, bahasa kebijakan digunakan yang memuaskan semua orang sebagian dan tidak seorang pun sepenuhnya tetapi menerima dukungan dari mayoritas penciptanya.

KETERLIBATAN KEBIJAKAN BAHASA PENDIDIKAN DAN PENELITIAN TINDAKAN (ELPEAR)

Tindakan Riset

Penelitian tindakan pada awalnya diusulkan oleh psikolog sosial Kurt Lewin (1946: 35), yang mendefinisikannya sebagai "penelitian komparatif kondisi dan efek dari berbagai bentuk tindakan sosial dan penelitian yang mengarah pada tindakan sosial." Aplikasi untuk mengajar dikembangkan dan diartikulasikan lebih lanjut oleh para peneliti di Deakin University di Australia, yang membayangkan penelitian tindakan sebagai metode yang menempatkan fokus pada guru sebagai refleksi diri peneliti di milik mereka memiliki ruang kelas. Publikasi penting termasuk Carr dan Kemmis (1986) dan, yang sangat penting untuk diskusi ini, *The Action Research Planner* oleh Kemmis dan McTaggart (1988).

Quote Action research defined

"Action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. Groups of participants can be teachers, students, principals, parents and other community members any group with a shared concern. The approach is only action research when it is collaborative, though it is important to realize that the action research of the group is achieved through the critically examined action of individual group members". (Kemmis and McTaggart 1988: 5).

Seperti yang dijelaskan oleh definisi Kemmis dan McTaggart (Kutipan 6.1), penelitian tindakan melibatkan refleksi kritis dari praktik individu sendiri, tetapi juga pada dasarnya merupakan usaha kolaboratif, arah yang ditimbulkan oleh keprihatinan bersama dari suatu kelompok. Sebuah proyek penelitian tindakan harus terbuka untuk "sebanyak mungkin

dari mereka yang terpengaruh oleh praktik yang bersangkutan" (Kemmis dan McTaggart 1988: 23). Kemmis dan McTaggart menjelaskan empat aspek mendasar dari penelitian tindakan, yang datang bersama-sama untuk membentuk empat aspek terkait dari siklus penelitian tindakan yang sedang berlangsung (Gambar 6.1). Aspek kuncinya adalah keterlibatan kritis politik Kemmis dan McTaggart (1988: 23) dan fokus pada perubahan dan emansipasi kelembagaan: "Ini bertujuan untuk membangun komunitas orang-orang yang berkomitmen untuk mencerahkan diri mereka sendiri tentang hubungan antara keadaan, tindakan, dan konsekuensi dalam situasi mereka sendiri dan membebaskan diri mereka dari kendala institusional dan pribadi yang membatasi kekuasaan mereka".

Concept Fundamental Aspects of Action Research

Group members:

1. *Plan action together*
2. *Act and observe individually and collectively*
3. *Reflect together*
4. *Reformulate more critically informed plans. (kemmis and mctaggart 1988: 9.*

Fokus pada kolaborasi dan keterlibatan kritis mengarah ke hal penting lainnya ciri dari tindakan riset dia adalah bukan hanya tentang mengubah pendidikan praktek (meskipun ini adalah satu penting aspek) tetapi tentang perubahan itu budaya dari itu kolektif organisasi. Ini melibatkan perubahan dalam bahasa dan wacana (misalnya bagaimana orang menggambarkan pekerjaan mereka); kegiatan dan praktek (misalnya pengajaran praktek); dan sosial hubungan dan organisasi (misalnya cara orang saling berhubungan). Untuk efek ganti pendidikan organisasi, itu kolektif upaya ke memperbaiki itu wacana pendidikan yang mengatur bagaimana

mereka berkomunikasi satu sama lain dalam memesan ke memperbaiki organisasi dan pendidikan praktek. Kemmis dan McTaggart menggambarkan proses dalam bentuk spiral.

Kemmis dan McTaggart (1988: 22-25) menawarkan poin-poin penting tentang penelitian tindakan, yang dirangkum di sini. Penelitian tindakan:

1. Berusaha untuk meningkatkan pendidikan dengan mengubah dia;
2. Partisipatif (berfokus pada praktik individu) dan kolaboratif (melibatkan mereka yang bertanggung jawab untuk meningkatkannya) dan tujuannya adalah untuk memperluas kelompok yang berkolaborasi menjadi sebanyak mungkin dari mereka yang terpengaruh oleh praktik yang bersangkutan: "Ini bukan penelitian yang dilakukan pada orang lain";
3. Berpikiran terbuka tentang apa yang dianggap sebagai bukti dan mencakup kualitatif dan kuantitatif data;
4. Membentuk "komunitas yang kritis terhadap diri sendiri" yang berusaha untuk mengungkapkan dan melawan kendala institusional dan pribadi yang membatasi dan meminggirkan kekuasaan dari itu masyarakat dan milik mereka sosial nilai-nilai;
5. Adalah proses politik yang melibatkan analisis kritis terhadap situasi, struktur, dan wacana dan, oleh karena itu, melibatkan perlawanan;
6. Dimulai dari yang kecil dan kemudian berkembang, melibatkan sebanyak mungkin individu;
7. Membangun pembenaran yang beralasan dari pekerjaan pendidikan yang didukung oleh tubuh dari bukti dari itu pendidikan praktek di pertanyaan.

Quote Action research

“AR involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts. By critical, I don’t mean being negative and derogatory about the way you teach, but taking a questioning and ‘problematizing’ stance towards your teaching. My term, problematizing, doesn’t imply looking at your teaching as ineffective and full of problems. Rather, it means taking an area you feel could be done better, subjecting it to questioning, and then developing new ideas and alternatives. So, in AR, a teacher becomes an ‘investigator’ or ‘explorer’ of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it. The central idea of the action part of AR is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes”. (Burns 2010: 2).

Tindakan Kebijakan Bahasa Riset

Prinsip AR tidak berlaku rapi untuk LPP karena kita tidak hanya berbicara tentang guru dan siswa tetapi tentang berbagai agen kebijakan bahasa yang dipengaruhi oleh praktik yang bersangkutan (walaupun guru sangat penting untuk proyek penelitian tindakan kebijakan bahasa). Itu penting dalam perumusan asli AR untuk menantang posisi istimewa sarjana universitas dalam melakukan penelitian dalam pengaturan pendidikan; namun, peneliti universitas tidak selalu dalam posisi yang sama dalam hal penelitian dan keterlibatan *kebijakan bahasa*. Jadi kolaborasi antara keragaman agen kebijakan bahasa guru, siswa, administrator *bersama dengan* peneliti universitas Sebaiknya menjadi itu sasaran dari bahasa aturan tindakan riset.

Bahasa aturan tindakan riset adalah diadakan selama itu kebijakan bahasa siklus penciptaan, penafsiran, pemberian, dan instantiasi dan adalah digunakan ke memberitahukan dan memperbaiki ini proses. Itu fokus adalah:

- Bagaimana kebijakan bahasa tingkat makro ditafsirkan dan dipraktikkan
- Bagaimana kebijakan bahasa tingkat mikro dibuat, ditafsirkan, dan dimasukkan ke dalam praktek
- Pendidikan multibahasa dan peluang pendidikan bahasa minoritas pengguna.

Idealnya melibatkan guru dan administrator dari berbagai tingkat otoritas institusional dan termasuk masukan dari siswa dan orang tua, serta sarjana universitas. Penelitian tindakan kebijakan bahasa memberi tim peneliti kesempatan untuk menginterogasi bagaimana mereka menciptakan, menafsirkan, dan menyesuaikan kebijakan bahasa dan mendidik siswa dari latar belakang linguistik dan budaya yang beragam, dan mengubahnya jika diperlukan. Ini juga memberikan kesempatan bagi tim peneliti untuk menantang ketidaksetaraan di sekolah yang muncul dari subordinasi bahasa minoritas, dan dengan demikian ada agenda keadilan sosial yang melekat. Akhirnya, ini memberi tim peneliti kesempatan untuk memeriksa secara kritis wacana institusional, menantang aspek-aspek yang meminggirkan guru sebagai pelaksana kebijakan bahasa dan memposisikan mereka kembali sebagai pembuat keputusan kebijakan yaitu *arbitrase kebijakan bahasa istilah*. Untuk menantang wacana yang meminggirkan, kerangka partisipasi dan status partisipasi peserta dalam pertemuan seringkali perlu diperiksa secara kritis, ditantang, dan diubah.

Konsep Menantang Kerangka Partisipasi yang Meminggirkan

Goffman (1979) mengusulkan konsep *pijakan*, yang mengacu pada keselarasan atau posisi peserta dalam suatu interaksi. Pijakan relatif peserta dalam interaksi mencirikan apa yang dirujuk Goffman ke sebagai itu *partisipasi kerangka kerja*, yang

adalah menimbulkan oleh itu *partisipasi status* dari setiap dari itu peserta. Di Johnson (2011), Saya berpendapat bahwa tidak tradisional partisipasi kerangka kerja di yang guru dan administrator terlibat dalam pengambilan keputusan egaliter dan proyek penelitian tindakan kebijakan bahasa dapat mengubah struktur kekuasaan hierarkis tradisional dan mengarah pada posisi guru sebagai penengah kebijakan bahasa, tidak hanya dalam implementasi kebijakan dan pengajaran di kelas, tetapi di bawah ke atas aturan *penciptaan, penafsiran, dan peruntukan kebijakan* top-down. Di sisi lain, ketika administrator distrik sekolah, yang biasanya diinvestasikan dengan lebih banyak kekuatan kebijakan bahasa, bergantung pada kerangka partisipasi hierarkis yang memposisikan guru kurang memiliki keahlian untuk membuat keputusan kebijakan bahasa, guru agen adalah dilucuti (belum perlawanan menjadi lagi mungkin).

Penelitian Tindakan Kebijakan Bahasa Siklus

Mengikuti Kemmis dan McTaggart (1988), diusulkan agar anggota tim peneliti tindakan kebijakan bahasa:

- a. *Rencanakan* tindakan bersama
Rencana bahasa, tindakan, atau fokus penelitian meliputi:
 - Dampak kebijakan bahasa tingkat makro pada pendidikan praktek
 - Kebijakan bahasa tingkat mikro yang dibuat oleh dan untuk pendidik
 - Rencana dan penelitian bahasa pendidikan, termasuk: perkembangan dan penerapan dari kelas bahan pendidikan multibahasa pengembangan literasi multibahasa dampak standar dan ukuran akuntabilitas pada praktik bahasa di kelas memulai dan

mengembangkan program bilingual mengimplementasikan praktek di "arus utama" ruang kelas (sains, matematika, dll.) untuk non-pribumi pembicara.

- b. *Bertindak dan mengamati* secara individu dan secara kolektif Bertindak dan mengamati secara individu dan kolektif memberikan kesempatan untuk memeriksa bagaimana kebijakan bahasa ditafsirkan dan dipraktikkan di kelas. Fokusnya adalah bagaimana penciptaan, interpretasi, dan apropriasi kebijakan bahasa dan praktik pendidikan bahasa berdampak pada kesempatan pendidikan siswa, terutama dari bahasa minoritas latar belakang. Tindakan dan pengamatan berlangsung di:

- pertemuan untuk kebijakan bahasa, program, dan fakultas
- ruang kelas
- murid rumah
- sekolah dan masyarakat spasi di mana siswa berkumpul
- pengembangan profesional bengkel
- orang tua-guru konferensi

- c. *Mencerminkan* bersama

Refleksi bersama melibatkan anggota tim peneliti yang melakukan refleksi (secara individu dan kolektif) atas tindakan dan pengamatan mereka mengenai kebijakan dan pendidikan bahasa. Ini membutuhkan waktu untuk merenungkan kemajuan proyek sebagai sebuah kelompok dan pertemuan-pertemuan ini akan menginformasikan bagaimana kelompok tersebut merumuskan kembali rencana dan kebijakan bahasa pendidikan yang lebih kritis.

- d. *Merumuskan kembali rencana dan kebijakan bahasa pendidikan yang diinformasikan secara kritis*

Setelah itu kelompok memiliki dipelajari milik mereka

memiliki praktek dan tercermin bersama-sama, mereka mungkin memutuskan untuk mengubah apa yang mereka lakukan. Ini memberi kelompok kesempatan untuk secara kritis memeriksa praktik mereka sendiri dan, kemudian, memperbaikinya jika perlu. Merumuskan kembali rencana dan kebijakan bahasa pendidikan memulai kembali siklus (berulang) dan diikuti oleh akting dan mengamati secara individu dan secara kolektif.

Concept Research Questions For Language Policy Action Research

Creation:

- *Who creates the policies?*
- *Why are the particular creator(s) invested with this power?*
- *What are the goals of the policy as evidenced in the policy language?*
- Apa tujuan dari kebijakan yang dibuktikan dalam wacana yang melingkupi penciptaan? aturan?
- Bagaimana gagasan dan bahasa dalam kebijakan secara intertekstual dan interdiskursif terkait dengan wacana yang lebih luas beredar tentang bahasa, pendidikan bahasa, dan bahasa minoritas pengguna?
- Bagaimana pembuatan kebijakan bahasa dapat dibuka untuk kelompok kebijakan potensial yang lebih luas? "penulis"?
- Bagaimana sekolah dan distrik sekolah lain mengembangkan pendidikan multibahasa kebijakan?
- Bagaimana sekolah atau distrik sekolah kita mengembangkan kebijakan bahasa di masa lalu? Jenis proses pembuatan kebijakan dan implementasi apa yang "berhasil" dan "tidak berhasil" (namun ditentukan)?

Interpretasi dan Apropriasi

- Siapa yang bertanggung jawab atas interpretasi dan penggunaan top-down kebijakan?
- Mengapa adalah mereka diinvestasikan dengan ini otoritas? Itu adalah, mengapa adalah mereka *penengah kebijakan bahasa* ?
- Bagaimana melakukan milik mereka keyakinan tentang bahasa dan bahasa pendidikan interaksi _ dengan milik mereka penafsiran dan pemberian dari itu aturan?
- Bagaimana interpretasi dan apropriasi dalam konteks tertentu dibandingkan? dengan Apa adalah kejadian di lainnya konteks?
- Bagaimana interpretasi dan apropriasi kebijakan bahasa membuka ruang implementasi untuk pendidikan multibahasa dan bagaimana menutupnya mereka?
- Bagaimana interpretasi dan apropriasi kebijakan top-down? menjadi dibuka ke sebuah lebih luas kelompok dari bahasa aturan agen?
- Bagaimana pendidik dapat memanipulasi ruang implementasi secara kreatif? di sebuah bahasa aturan untuk multibahasa pendidikan praktek?

Instansiasi Kelas

- Bagaimana kebijakan bahasa mikro dan makro memengaruhi interaksi kelas, pedagogi, dan kebijakan di dalam ruang kelas?
- Bagaimana kebijakan membantu dan/atau menghambat pengajaran di kelas yang melibatkan minoritas ? bahasa?
- Bagaimana tes standar memengaruhi ruang kelas? petunjuk?
- Kebijakan bahasa apa yang muncul dalam kelas?

- Dapatkah kebijakan bahasa yang muncul dalam ruang kelas tertentu digunakan dalam? yang lain?

Fitur Tindakan Kebijakan Bahasa Riset

Kolaborasi dan Partisipatif

Penelitian tindakan kebijakan bahasa melibatkan kelompok individu yang beragam dari berbagai tingkat otoritas institusional yang secara kolaboratif mengembangkan pertanyaan penelitian, mengumpulkan dan menganalisis data, dan merumuskan kembali rencana, kebijakan, dan praktik bahasa berdasarkan pemeriksaan kritis. Anggota tim peneliti harus mencakup guru dan administrator tetapi juga dapat mencakup orang tua, mahasiswa, peneliti universitas, dan konsultan luar. Sementara tim peneliti harus memasukkan sebanyak mungkin individu yang terpengaruh oleh kebijakan bahasa, sekelompok individu inti (atau bahkan satu orang tertentu) perlu menggemblakan proyek sampai selesai. Kelompok ini, atau individu, harus menjadi pemimpin emansipatoris yang berkomitmen pada kerangka partisipasi yang mendorong kolaborasi dan partisipasi dan memperluas bidang *pembuat keputusan* kebijakan bahasa. Penelitian tindakan kebijakan bahasa adalah bukan riset selesai *pada* lainnya rakyat.

1) *Penerimaan berbagai jenis data sebagai bukti*

Studi kuantitatif fokus pada efektivitas relatif dari program pendidikan yang berbeda, pelaksanaan kebijakan bahasa (seperti yang dilaporkan dalam survei), dan sikap tentang berbagai kebijakan bahasa dan sikap bahasa. Temuan membantu menginformasikan rencana dan kebijakan bahasa di masa depan. Contohnya meliputi:

- Survei yang menargetkan bagaimana kebijakan tertentu ditafsirkan dan diterapkan oleh pendidik

dan sikap terhadap kebijakan tertentu dan praktik (lihat Dillman *et al.* 2009)

- Sampel probabilitas artikel surat kabar untuk mendapatkan hitungan kasar berapa banyak artikel surat kabar yang mendukung dan menentang kebijakan, atau untuk dan melawan multibahasa pendidikan (melihat Konsep 5.4)
- Analisis data uji standar untuk menentukan efektivitas relatif dari pendidikan bahasa yang berbeda program
- Eksperimental dan kuasi-eksperimental tentang efektivitas relatif dari bahasa pendidikan program (misalnya Kapal pengangkut batu bara dan Thomas 2001)
- Meta-analisis dari kuantitatif studi dari itu relatif efektivitas dari program pendidikan bahasa (misalnya Rolstad, Mahoney, dan Glass 2005).

Studi kualitatif berfokus pada kebijakan bahasa dan *proses pendidikan* : Bagaimana kebijakan dan program bahasa dibuat, ditafsirkan, dan dipraktikkan? Bagaimana sikap tentang kebijakan bahasa dan bahasa? mempengaruhi instruksi kelas? Temuan membantu menginformasikan rencana dan kebijakan bahasa di masa depan. Contohnya meliputi:

- Dokumen analisis dari itu beredar kebijakan di sebuah diberikan konteks
- Analisis dokumen kebijakan dari konteks lain (misalnya sekolah, distrik sekolah, negara bagian, dll.)
- Observasi peserta di kelas dan pertemuan

- Rekaman audio dan video di ruang kelas dan pertemuan
 - Wawancara dengan guru, administrator, orang tua, siswa, dan masyarakat anggota.
- 2) *Anggota tim peneliti mengembangkan pemahaman tentang kebijakan bahasa tingkat makro yang memengaruhi praktik pendidikan mereka dan secara kritis memeriksa bahasa ini kebijakan*

Sementara fokusnya adalah lokal yaitu, perhatian utama adalah bagaimana kebijakan bahasa berdampak pada komunitas pendidik lokal pemahaman tentang kebijakan bahasa tingkat makro sangat penting. Pemeriksaan kritis bahasa dalam kebijakan tingkat makro dapat mengungkapkan ruang *implementasi* dan *ideologis* yang dapat digunakan tim peneliti untuk menerapkan strategi pendidikan dan struktur program yang mereka yakini. Juga, saat membuat kebijakan lokal, mungkin berguna untuk secara sengaja membangun hubungan intertekstual antara kebijakan lokal dan bahasa kebijakan bahasa tingkat makro.

- 3) *Termasuk penelitian tentang keberhasilan dan kegagalan kebijakan bahasa masa lalu dan saat ini bahasa aturan proses di lainnya bagian dari itu negara/dunia*

Setiap konteks adalah unik tetapi mungkin ada kesamaan dalam proses kebijakan bahasa di seluruh konteks dan pendidik dapat belajar dari satu sama lain. Perbandingan tersebut sangat penting untuk mengembangkan pemahaman yang lebih lengkap tentang bagaimana kebijakan bahasa bekerja dan untuk mengembangkan teori yang lebih baik dari aktivitas kebijakan bahasa. Kebijakan bahasa yang dikembangkan di sekolah dan distrik sekolah lain dapat dianalisis. Koneksi dapat dibuat di konferensi, daftar surat

elektronik, dan di dalam organisasi yang berfokus pada pendidikan dan kebijakan bahasa.

- 4) *Diinformasikan oleh penelitian dalam linguistik terapan, sociolinguistik, dan pendidikan praktek*

Tim peneliti harus memiliki pengetahuan tentang penelitian tentang:

- Efektivitas relatif dari program pendidikan bahasa yang berbeda (misalnya Rolstad *et al* . 2005)
- Dampak pengujian pada kebijakan dan praktik bahasa (misalnya Menken 2008)
- Berhasil strategi untuk mengembangkan lokal bahasa kebijakan (melihat 6.5.2)
- Pertama dan kedua (misalnya Lightbown dan Spada 2006)
- Proses pembelajaran bahasa dan metode pengajaran bahasa (misalnya Richards dan Rodgers 2006)
- Sociolinguistik dan pengajaran bahasa (misalnya Hornberger dan mckay 2011)

ELPEAR

Proyek ELPEAR dibahas di sini. Pekerjaan Neville Alexander dan PRAESA menyangkut pendidikan multibahasa dan promosi bahasa Afrika di Afrika Selatan. Rebecca Freeman telah melakukan penelitian, dan terlibat dalam, proyek ELPEAR di seluruh AS, mengadvokasi pendidikan multibahasa dan komunitas wacana egaliter pembuat kebijakan. Richard Hill dan Stephen May mengusulkan model unik untuk melakukan penelitian di komunitas Pribumi ketika para peneliti sendiri bukan dari komunitas itu. Sementara mereka fokus pada milik

mereka kerangka bisa menjadi berguna terapan ke banyak konteks yang berbeda.

Neville Alexander dan PRAESA

Neville Alexander dan Proyek untuk Studi Pendidikan Alternatif di Afrika Selatan (PRAESA) memberikan inspirasi untuk apa ELPEAR dapat. Alexander, yang meninggal pada 2012, adalah mantan revolusioner, yang membantu mendirikan Front Pembebasan Nasional (NLF) (Afrika Selatan), dan menghabiskan sepuluh tahun di penjara Pulau Robben (bersama Nelson Mandela). Setelah dibebaskan pada tahun 1974, ia mengalihkan perhatiannya ke pendidikan multibahasa dan isu-isu seputar hak asasi manusia linguistik di Afrika Selatan. Dia adalah direktur PRAESA, sebuah organisasi perencanaan dan kebijakan bahasa, yang memiliki dampak besar pada struktur dan entitas pemerintah, pendidikan, dan masyarakat, termasuk perumusan rencana bahasa nasional untuk Afrika Selatan dan bahasa Departemen Pendidikan kebijakan *gauge-in-education*, keduanya berkomitmen untuk mempromosikan multibahasa dan, khususnya, bahasa Afrika. Pada tahun 2011 PRAESA mengartikulasikan enam dimensi pendekatan mereka terhadap LPP:

1. Pengamatan dan pemantauan yang cermat terhadap dampak rencana dan kebijakan bahasa di sekolah, dengan perbaikan selanjutnya baik pada kebijakan maupun praktik, berdasarkan hal ini riset;
2. Bahasa dalam penelitian perencanaan pendidikan, termasuk analisis historis kebijakan dan praktik masa lalu, yang dapat menginformasikan bahasa kontemporer perencanaan;
3. Pemetaan bahasa dan survei yang menyediakan data tentang profil linguistik dan sikap siswa dan

masyarakat yang, pada gilirannya, membantu menginformasikan kebijakan dan praktek;

4. Keterlibatan aktif dalam debat tentang bahasa dalam masalah pendidikan di selatan afrika, dan makin semua lebih itu afrika benua;
5. Pendidikan guru dan peningkatan kapasitas pendidik guru, pengelola pendidikan, dan pengembang kurikulum, dengan fokus pada pengembangan dan peningkatan dwibahasa tambahan model pendidikan;
6. Hubungan langsung dengan departemen pendidikan yang mengarah pada pengaruh di bahasa perencanaan dan aturan proses.
7. Di bawah arahan Alexander, PRAESA berhasil menggabungkan aktivisme dan beasiswa untuk kepentingan pendidikan di Afrika Selatan dan banyak publikasi mereka dapat ditemukan di situs web mereka (<http://www.praesa.org.za/>). Mereka sangat berkomitmen untuk mendukung pendidikan bilingual tambahan yang mencakup bahasa Afrika, meningkatkan status bahasa Afrika (khususnya isiXhosa), dan mereka adalah sumber daya bagi pendidik yang bekerja di ruang kelas multibahasa. PRAESA telah terlibat dengan banyak inisiatif perencanaan dan kebijakan bahasa, termasuk pengembangan dan perumusan Kerangka Kebijakan Bahasa Nasional dan RUU Bahasa Afrika Selatan (1999–2004), evolusi, pembentukan dan operasionalisasi Dewan Bahasa Pan Afrika Selatan (1994). –2000), dan, yang sangat relevan di sini, Bahasa Nasional dalam Kebijakan Pendidikan (1995–1997), yang secara eksplisit mempromosikan hak-hak linguistik siswa, pendidikan multibahasa, dan promosi bahasa yang secara tradisional terpinggirkan.

Pendekatan ini sejalan dengan fakta bahwa multilingualisme masyarakat dan individu adalah norma global saat ini, terutama di benua Afrika. Dengan demikian, diasumsikan bahwa belajar lebih banyak dari satu bahasa harus menjadi praktik umum dan prinsip dalam masyarakat kita. Artinya, menjadi multibahasa harus menjadi ciri khas Afrika Selatan. Ini dibangun juga untuk melawan chauvinisme atau separatisme etnis partikularistik melalui saling pengertian.

Mengakui bahwa keragaman adalah aset berharga, yang harus dihormati oleh negara, tujuan dari norma dan standar ini adalah untuk memajukan, memenuhi, dan mengembangkan tujuan bahasa negara yang menyeluruh dalam pendidikan sekolah sesuai dengan Konstitusi, yaitu:

1. Perlindungan, pemajuan, pemenuhan dan perluasan hak berbahasa dan sarana komunikasi individu dalam pendidikan; dan
2. Fasilitasi komunikasi nasional dan internasional melalui promosi dari dua atau multibahasa melalui hemat biaya dan efektif mekanisme;
3. Untuk memperbaiki pengabaian bahasa yang secara historis kurang beruntung di sekolah pendidikan.

PRAESA di ELPEAR mengikuti pendekatan multidimensi dengan terlibat dalam perencanaan bahasa dan pengembangan kebijakan di ruang kelas, yang melibatkan penelitian berbasis kelas tentang praktik pengajaran yang menggabungkan bahasa Afrika. Misalnya, setelah membantu membentuk Kebijakan Pendidikan Bahasa Nasional 1997, PRAESA melakukan proyek biliterasi Battswood di sekolah menengah bahasa Inggris di Wynberg, Cape Town, yang tujuannya adalah untuk memperkenalkan biliterasi Xhosa Inggris kepada berbahasa Xhosa siswa dan menawarkan Xhosa bahasa kelas untuk Inggris dan berbahasa Afrikaans siswa. SEBUAH seri dari pendekatan itu terfokus tentang

perkembangan biliterasi siswa diperkenalkan dan didokumentasikan. Hasil mengungkapkan positif hasil terkait ke masalah motivasi dan identitas sekitarnya untuk siswa (dan guru) yang berbahasa Xhosa sebagai dengan baik sebagai berhasil biliterasi perkembangan. Namun, sebuah besar tantangannya adalah menemukan bahan bacaan, seperti buku cerita, diterbitkan dalam isiXhosa, dan yang ditemukan sering (buruk) terjemahan dari cerita bahasa Inggris buku. Ini temuan memiliki diberitahukan, dan membantu motivasi, sebuah proyek skala besar berjudul Unit Keaksaraan Dini, yang berupaya mendukung itu pengembangan literasi multibahasa anak usia dini, memberikan pelatihan guru, dan mengembangkan materi yang dapat mendukung biliterasi.

Sepanjang inisiatif dan proyek mereka, PRAESA berpegang pada prinsip bahwa perencanaan bahasa dan solusi kebijakan pertama-tama harus dihasilkan “dari dalam, dari bawah” dan, hanya setelah itu, menggabungkan apa yang dapat dipelajari dari luar. Mereka secara aktif terlibat dalam apa yang Alexander (1989: 62-63) usulkan sebagai "perencanaan bahasa dari bawah" yang mencakup partisipasi dan persetujuan oleh mereka yang terpengaruh oleh kebijakan (siswa dan orang tua) serta pengetahuan historis tentang perencanaan dan kebijakan bahasa masa lalu. praktik (yaitu apa yang berhasil dan apa yang tidak). Alternatifnya, “kebijakan yang dipaksakan”, tidak dapat dipertahankan karena “setiap rencana yang dipaksakan akan ditolak atau akan ditumbangkan dan dibuat tidak bisa dijalankan oleh itu rakyat" (melihat *subversif tersembunyi kebijakan*, Meja 1.1). Alexander berpendapat bahwa sementara bahasa Inggris harus terus berfungsi sebagai lingua franca, semua orang Afrika Selatan harus dididik dalam bahasa ibu mereka sebagai bahasa pengantar (bersama dengan bahasa Inggris). Dia lebih lanjut berpendapat bahwa semua bahasa Afrika Selatan memiliki hak untuk berkembang dan harus dimasukkan dalam pendidikan sebagai bagian dari "kebijakan

bahasa yang disusun secara demokratis" yang "harus memiliki fitur yang sesuai dengan aspirasi budaya dan program politik dari orang-orang yang bekerja, yang adalah agen utama perubahan radikal di Afrika Selatan".

Alexander (1989) menjabarkan rencananya untuk bahasa Afrika Selatan dalam bukunya, *Bahasa Aturan dan Nasional Persatuan di Selatan Afrika/Azania*, yang ditujukan untuk khalayak luas dan dibaca seperti risalah inspirasional tentang pentingnya multibahasa, pendidikan multibahasa, dan khususnya bahasa-bahasa Afrika. Alexander menggambarkan kebijakan bahasa yang disusun secara demokratis sebagai hal yang penting untuk penyatuan nasional dan pembebasan nasional di Afrika Selatan.

Quote Language policy and national unity in South Africa/Azania

"My main aim is to try to show those who read this essay and especially those who are involved in education, community, labour and youth projects, how important the language question is in the conduct of our struggle for national liberation. I want to persuade my readers to my view that, if approached from a historical point of view, language policy can become an instrument to unify our people instead of being the instrument of division which, for the most part, it is today. We need to make a democratically conceived language policy an integral part of our programme for national unity and national liberation". (Alexander 1989: Preface).

Rebecca Warga Kehormatan

Rebecca Warga kehormatan adalah sebuah sosiolinguistik peneliti, bahasa aturan konsultan, dan advokat pendidikan bilingual di Amerika Serikat dan, melalui dia riset dan pembelaan, dia memiliki menimbulkan, dipromosikan, dan mendukung program dan kebijakan pendidikan yang menggabungkan multibahasa sebagai sumber daya di sekolah-

sekolah AS. Karyanya sangat luar biasa mengingat dorongan untuk Hanya bahasa Inggris atau berfokus pada bahasa Inggris pendidikan model. Dia telah sebuah konsultan untuk sekolah distrik sekitar itu negara tetapi dia penelitian utama proyek memiliki terlibat tiram Dua bahasa Sekolah di Washington.

DC dan Distrik Sekolah Philadelphia (SDP). Publikasi utamanya dari ini kerja termasuk jurnal artikel (misalnya Warga kehormatan 2000) dan dua buku. Dia pertama buku, *Dua bahasa Pendidikan dan Sosial Mengubah* (1998) adalah berdasarkan studi etnografi dan analisis wacana yang dilakukan di sekolah dua bahasa (Oyster) dan meneliti bagaimana "tujuan perencanaan bahasa yang ideal adalah diwujudkan di sebenarnya praktek" (p. 87). Itu buku adalah penting karena metodologi etnografis dan analisis wacananya yang inovatif untuk mempelajari LPP dan membuat hubungan antara kebijakan dan praktek.

Kasus Freeman Membangun Bilingualisme Komunitas

Saya mengamati karya Freeman di School District of Philadelphia ketika dia menjadi konsultan dan saya melihat seberapa besar kekuatan yang dia miliki dalam proses kebijakan bahasa di dalamnya (untuk diskusi yang lebih panjang, lihat Johnson 2010a). Berdasarkan penelitiannya sendiri, Freeman tahu bahwa kebijakan yang ketat dari atas ke bawah dapat menghadapi perlawanan, dan dengan demikian membantu menciptakan komunitas wacana yang lebih egaliter, di mana banyak suara dari berbagai tingkat otoritas institusional dihormati dalam keputusan kebijakan bahasa. Dia juga tahu, berdasarkan penelitiannya sendiri, bahwa model pengembangan atau tambahan dari pendidikan bilingual dapat mengarah pada bilingualisme, biliterasi, dan kesuksesan akademis dan, oleh karena itu, mempromosikan jenis program

ini. Dan, akhirnya, dia tahu, berdasarkan penelitiannya, bahwa kebijakan bahasa pendidikan berhasil lebih baik jika menggabungkan kebutuhan dan keinginan masyarakat. Karena dari dia upaya, banyak ganda bahasa program adalah dibuat dan dia memainkan peran besar dalam mendorong berbagai program aditif di sekitar daerah.

Freeman bekerja selama beberapa tahun sebagai konsultan kebijakan dan pendidikan bahasa untuk SDP dan melakukan proyek penelitian etnografi dan tindakan yang sedang berlangsung dengan guru dan administrator, menghasilkan buku keduanya, *Building on Community Bilingualism* (2004). Antara lain, bukunya mengeksplorasi ideologi dan identitas bahasa di lingkungan Philadelphia, bagaimana guru membangun keahlian linguistik dan budaya siswa mereka (dalam bahasa Inggris dan Spanyol), dan menawarkan penjelasan rinci tentang kebijakan bahasa tertentu dan inisiatif perencanaan (“dual inisiatif bahasa”) yang melibatkannya secara dekat. Secara keseluruhan, buku ini memberikan model bagaimana pendidik dan peneliti, bekerja secara kolaboratif, dapat membangun sumber daya linguistik dan budaya di masyarakat dengan mengembangkan dan mempromosikan program dan kebijakan yang menggabungkan multibahasa sebagai sumber daya, bahkan dalam konteks seperti AS di mana pendidikan monolingual adalah norma.

Berdasarkan penelitiannya tentang perencanaan dan kebijakan bahasa, Freeman (2004) menawarkan panduan khusus bagi perencana bahasa untuk mengembangkan kebijakan bahasa sekolah yang mempromosikan multibahasa:

1. Kumpulkan informasi tentang setting sosiolinguistik, kebutuhan masyarakat sasaran, dan model pendidikan alternatif dan basis penelitian yang menginformasikan mereka model.

2. Pertimbangkan bagaimana rencana bahasa yang berbeda akan berhubungan dengan proses sosial ekonomi dan politik lainnya di sekolah dan masyarakat sasaran konteks.
3. Mendefinisikan tujuan, menentukan hasil sebelumnya, menilai nilai dan sikap, mempertimbangkan sumber daya dan kendala, mengartikulasikan rencana bahasa, dan merumuskan bahasa kebijakan.
4. Membuat ketentuan pelaksanaan untuk memastikan bahwa kebijakan tersebut dilaksanakan, termasuk rencana dan strategi untuk memobilisasi sumber daya manusia dan material, memotivasi dan mengawasi personel, dan pengurutan dan koordinasi berbeda aspek dari itu aturan.

Menentukan cara untuk mengevaluasi kebijakan bahasa secara teratur, termasuk cara untuk memantau, menyesuaikan, atau mengubah rencana dan/atau kebijakan jika salah satunya tidak berhasil.

Quote The nature of language planning and policy

"I see language planning and policy development as dynamic, ideological processes that are shaped by multiple levels of institutional authority. This means that language planners and policy makers must identify and work through the relevant levels of institutional authority and/or decision-making structures, which of course vary across schools, school districts, states, and nations over time". (Freeman 2004: 24).

Richard Hill dan Stephen

Itu pengaruh dari bahasa pendidikan pada *teori revitalisasi* bahasa digembar-gemborkan sebagai kisah sukses kebijakan bahasa yang mendukung revitalisasi bahasa Pribumi. Sama seperti bahasa Pribumi kehilangan di banyak bagian dari itu dunia, bahasa kehilangan di Selandia Baru adalah hasil dari kebijakan kolonisasi dan asimilasionis, yang taruh itu Māori bahasa pada mempertaruhkan dari kepunahan. Namun, dimulai pada tahun

1980-an dengan *Te Kohanga Reo* prasekolah perendaman penuh program pencelupan pendidikan di Māori memiliki diperluas ke semua tingkat pendidikan dan telah secara resmi dimasukkan ke Selandia Baru negara pendidikan sistem. Di 1987 itu Bahasa Bertindak dulu lulus yang dikenali teori sebagai satu dari Baru Selandia bahasa resmi. Mungkin (2005) berpendapat itu itu revitalisasi gerakan, didukung terutama oleh pendidikan pendalaman penuh, telah membantu proses pembalikan bahasa, suatu proses dimana salah satu bahasa utama di suatu negara menjadi lagi secara luas dan secara mencolok digunakan setelah a Titik di yang dia dulu menolak.

Hanya ketika peserta penelitian menganggap bahwa pertanyaan-pertanyaan ini telah dijawab dengan memuaskan, studi penelitian dapat dilanjutkan. Lalu, ada tujuh umum pedoman untuk bekerja di konteks, yang adalah dimaksudkan untuk melindungi hak dan kepekaan peserta penelitian (dikutip dalam Hill dan May 2013):

1. Aroha ki te tangata (SEBUAH menghormati untuk rakyat)
2. Dia kanohi layang-layang (Pertemuan rakyat wajah ke wajah)
3. Titiro, whakarong korero (Pentingnya mengamati dan mendengarkan)
4. Manaaki ki te tangata (Berbagi, menjadi tuan rumah, berkolaborasi, memberi kembali)
5. Kia lampato (Menjadi waspada)
6. Kaua e takahi te mana o te tangata (Jangan menginjak-injak martabat orang)
7. Kaua e mahaki (Jangan memamerkanmu pengetahuan).

Akhirnya, meminjam dari Bishop dan Glynn (1999) dan Bishop (2005), mereka mengidentifikasi lima prinsip KMR yang lebih luas (Hill dan Mei 2013: 58–62):

- *Inisiasi*: mencari ke menggabungkan Māori partisipasi

selama itu inisiasi- tion dari itu penelitian r ch dan, oleh implikasi, untuk M ari peserta ke bermain sebuah pusat peran di itu riset proses sebagai sebuah utuh.

- *Manfaat:* mencari ke memastikan itu semua peserta, peneliti danditeliti, bekerja untuk mencapai manfaat asli dari partisipasi mereka dan mencegah siapa pun yang dirugikan melalui penelitian. Sebagai konsekuensinya , ini prinsip batas riset itu semata-mata melayani itu kepentingan dari itu peneliti - sebuah kritik dari banyak masa lalu riset praktek menuju M ari.
- *Representasi:* bertujuan untuk memastikan bahwa informasi yang dikumpulkan melalui proses penelitian adalah representasi yang akurat dari pandangan para partisipan tersebut, dan nilai-nilai budaya, kepercayaan mereka. dan praktik.
- *Pengesahan:* di mana sebelumnya riset memiliki sering diremehkan Masyarakat Adat M ari pengetahuan, KMR alih-alih memeluk dan menyediakan status dan
- Kredibilitas ke M ari epistemologi karena itu penelitian r ch konteksnya adalah secara budaya M ari. Karenanya, ini konsep upaya ke menantang ideologi superioritas budaya yang telah melingkupi banyak penelitian sebelumnya dan untuk memastikan proses pembagian kekuasaan digunakan. Misalnya, Hill dan May berasumsi bahwa umpan balik untuk penelitian mereka yang sedang berlangsung akan disampaikan secara tertulis kepada para peserta tetapi, karena konstruksi budaya *kanohi kitea* (wajah yang terlihat) , M ari ekspektasi dulu lisan masukan, yang mereka selanjutnya disampaikan.
- *Akuntabilitas:* kekhawatiran kontrol lebih itu seluruh riset proses, prosedur, sarana evaluasi, konstruksi teks, dan cara penyebaran pengetahuan baru. Dari perspektif KMR

, peneliti bertanggung jawab, tidak hanya kepada komunitas peneliti profesional, tetapi juga kepada semua peserta. Sejalan dengan prinsip-prinsip etnografi kritis yang lebih luas, ada pembagian kekuasaan antara peneliti dan partisipan, yang juga membantu mengembangkan akun yang lebih kaya (lihat "masalah bersama", Quote 7.1).

David Corson's Model untuk Kritis Pembuatan Kebijakan Di Sekolah

David Corson's (1999) *Bahasa Aturan di Sekolah: SEBUAH Sumber untuk Guru dan Administrator* dimaksudkan sebagai sumber dan panduan yang dapat diakses untuk pendidik berbasis sekolah yang ingin membuat kebijakan bahasa mereka sendiri. Corson mendefinisikan kebijakan bahasa sebagai "dokumen yang disusun oleh staf sekolah, sering dibantu oleh anggota lain dari komunitas sekolah, di mana anggota staf memberikan persetujuan dan komitmen mereka". Tujuan dari kebijakan bahasa tersebut adalah untuk secara *kolaboratif* mengidentifikasi bahasa masalah di sebuah sekolah dan kemudian setuju pada solusi.

Quote Collaborative critical policymaking

"The interests, attitudes, values, and wishes of people with a stake in the policy area provide the basic evidence for critical policymakers. To get access to that evidence, the circle of decision makers in a school widens to include people who are fully in touch with all those things...This means consulting the needs and identifying the interests of relevant teachers, students, parents, community members, and also policymakers working in the wider system". (Corson 1999: 66).

Corson mengusulkan "pembuatan kebijakan kritis", yang diilhami oleh pekerjaan perencanaan bahasa awal serta teori kritis (misalnya Foucault 1980). Seperti dalam Kemmis dan McTaggart (1988), Corson mengusulkan bahwa pendekatan

berbasis sekolah pembuatan kebijakan harus menjadi kolaboratif dan harus mencakup semua individu yang berpotensi terkena dampak kebijakan. Proses ini juga bergantung pada apa yang disebut Corson sebagai “pemimpin emansipatoris” yang mendorong partisipasi bebas dan terbuka dalam pengambilan keputusan proses.

Concept Emancipatory Leaders

Emancipatory leaders:

- *Rely on the expertise of the community with regards to sociocultural norms and interactional processes in diverse settings and situations*
- *Limit their own presence in debate and decision-making*
- *Encourage democratic decision-making and follow the advice of the democratically developed consensus, thus removing the “effects of their own power from the process of decision making”*
- *Encourage the democratic election of those who will be in charge of implementing the will of the group.*

Kerangka kerja Corson untuk pembuatan kebijakan kritis (1999: 64-78) mencakup empat tahap, dengan berbagai proses yang terlibat dalam setiap tahap, yang dirangkum di sini:

Tahap I: Mengidentifikasi masalah sebenarnya

- *Itu masalah situasi* : Melibatkan menentukan siapa akan menjadi terlibat di bahasa aturan proses, yang Sebaiknya menjadi kolaboratif.
- *Peran pengetahuan ahli* : Termasuk mereka yang secara tradisional dipandang sebagai ahli (guru dan administrator) serta mereka yang berwawasan komunitas lokal yang dapat memasukkan pengetahuan lokal sebagai sumber daya (orang tua dan komunitas lain). anggota).
- *Masalah* : Kelompok secara kolaboratif menyusun

serangkaian masalah yang akan menjadi kebijakan bahasa alamat.

Tahap II: Kebijakan uji coba: Pandangan pemangku kepentingan

- *Aturan pedoman* : Itu mengatur dari solusi ke itu aturan masalah, menyatakan sangat jernih bahasa jadi itu setiap orang mengerti mereka *Dapat dikontrol perubahan* : Tahapan di aturan pedoman: Termasuk evaluasi dari itu aturan pedoman oleh itu terpengaruh oleh itu aturan.

Tahap III: Menguji kebijakan terhadap pandangan peserta

- *Menguji kebijakan dengan aplikasi percobaan* : Aplikasi percobaan dari pedoman kebijakan diuji dan penyesuaian dibuat, atau ditolak mentah-mentah.
- *Menguji kebijakan dengan penelitian* : Proyek penelitian skala besar (misalnya etnografi , observasi naturalistik di ruang kelas, analisis wacana) dan proyek skala kecil (misalnya survei) dilakukan untuk membantu menentukan dampak suatu aturan.

Tahap IV: Implementasi dan evaluasi kebijakan

- Pernyataan kebijakan bahasa itu sendiri, dengan pengertian bahwa bahasa kebijakan dapat beradaptasi untuk memenuhi perubahan kebutuhan itu berubah peserta, masalah, dan sosial konteks
- Evaluasi melibatkan penentuan apakah solusi kebijakan memenuhi kebutuhan dari itu peserta dan, jika bukan, berubah itu aturan
- Corson menyiratkan bahwa komunitas evaluator akan seluas mungkin: "Sudut pandang dan interpretasi setiap orang tentang dunia akan dikonsultasikan".

Keterlibatan Kebijakan Bahasa: Penciptaan

Fokus dalam seri buku yang merupakan angsuran ini adalah "Penelitian dan Praktek Linguistik Terapan". "Praktek" dalam LPP setidaknya memiliki dua arti: *praktik bahasa* di sekolah dan masyarakat yang dipengaruhi oleh kebijakan bahasa; dan terlibat dalam proses dan *praktik* kebijakan bahasa. Keduanya ditekankan dalam buku tetapi yang kedua adalah fokus dari bagian ini. Keterlibatan dan penelitian tindakan berjalan beriringan, yang membuat ELPEAR unik jika Anda melakukan penelitian tindakan, Anda hampir harus "melakukan" pekerjaan kebijakan. Selanjutnya, bagaimana terlibat dalam proses kebijakan bahasa harus, sebagian, diilhami oleh penelitian. Bagian ini mengusulkan model bagaimana peneliti, guru, dan pendidik lainnya dapat terlibat secara aktif dalam proses kebijakan bahasa. Saya menggunakan penelitian berorientasi tindakan saya sendiri di distrik sekolah besar AS untuk membantu mengilustrasikan beberapa gagasan utama.

Konsep Keterlibatan Kebijakan Bahasa

Keterlibatan kebijakan bahasa mencakup banyak agen dari berbagai tingkat otoritas institusional secara kolektif terlibat dalam *penciptaan* dari level mikro bahasa kebijakan dan *penafsiran* dan *apropriasi* bahasa tingkat mikro dan makro kebijakan, dengan tujuan makhluk:

- Itu promosi dari minoritas dan Asli bahasa di pendidikan
- Promosi multibahasa pendidikan
- Meningkatkan kesempatan pendidikan dan sosial ekonomi bagi siswa
- Mengembangkan pendidikan yang unggul untuk semua siswa

- Mempromosikan agenda keadilan sosial untuk bahasa yang terpinggirkan secara historis dan bahasa mereka pengguna
- Memperluas kelompok arbiter kebijakan bahasa (konsep 3.7) untuk memasukkan mereka yang secara historis diposisikan hanya sebagai pelaksana
- Mengubah wacana kelembagaan yang mengarah pada penaklukan atau marginalisasi bahasa minoritas, siswa, dan guru mereka
- Mengubah kerangka kerja partisipasi (Konsep 6.2) untuk memberdayakan keragaman agen kebijakan bahasa sebagai hal yang penting pembuat keputusan

Terlibat dalam pembuatan kebijakan bahasa terjadi dalam dua konteks, yang masing-masing menciptakan dua jenis kebijakan bahasa–bahasa tingkat makro dan bahasa tingkat mikro kebijakan.

Concept Macro and micro language policies

“Macro-level language policies are language policies that are created outside of the context in which the language policy is interpreted and appropriated. Micro-level language policies are language policies created within the context in which they are interpreted and appropriated”.

Tentu saja, mencirikan ini sebagai dikotomi, karena hanya makro dan mikro, mengaburkan apa yang sebenarnya berlapis-lapis dari aktivitas kebijakan bahasa. Bahkan dalam kategori mikro (katakanlah, sebuah distrik sekolah menciptakannya memiliki aturan), itu proses bisa menjadi berkembang biak berlapis. Untuk contoh, jika administrator membuat kebijakan, guru dapat menyebutnya sebagai kebijakan tingkat makro atau top-down, meskipun, di bidang LPP, kami biasanya menganggap ini sebagai contoh pembuatan kebijakan tingkat mikro. Oleh karena itu, apa yang dianggap

“makro” dan apa yang dianggap “mikro” adalah relatif dan tergantung pada perspektif mereka yang terkena dampak kebijakan tersebut. Saya membagi tingkatan menjadi sembilan (walaupun pasti ada lebih) untuk menunjukkan bahwa dalam konteks tertentu, ada beberapa tingkatan, jadi sementara administrator distrik sekolah bekerja dalam konteks MIKRO, mereka adalah aktor kebijakan bahasa Makro-MIKRO atau Meso-MIKRO (tergantung di mana mereka bekerja dalam struktur kelembagaan) sementara guru adalah kebijakan bahasa Mikro-MIKRO aktor.

Penting untuk dicatat bahwa kebijakan bahasa dapat berpotensi ditimbulkan pada salah satu dari sembilan tingkat ini tetapi efeknya akan cenderung menyaring melalui berbagai lapisan. Jarang terjadi kebijakan bahasa yang dibuat dalam konteks mikro untuk bergerak ke atas, meskipun bukan tidak mungkin tetapi yang biasanya dibutuhkan adalah gelombang dukungan yang mendorong atau bahkan memaksa mereka yang berada di tingkat otoritas institusional yang lebih tinggi untuk membuat kebijakan yang sesuai. Juga, ada individu yang bukan bagian dari struktur tradisional otoritas institusional, termasuk kelompok lobi, peneliti, dan orang tua, yang mungkin masih memiliki pengaruh besar atas kebijakan bahasa. Arbiter kebijakan bahasa ada dalam banyak konteks dan tingkat otoritas institusional yang berbeda dan tidak harus dapat diprediksi.

Kebijakan Bahasa Tingkat Makro Penciptaan

Keterlibatan kebijakan bahasa tingkat makro melibatkan warga yang mengambil bagian dalam inisiatif kebijakan bahasa federal, nasional, atau skala besar lainnya. Contoh yang baik adalah dampak Neville Alexander dan PRAESA terhadap pembuatan kebijakan bahasa di Afrika Selatan, bekerja melalui saluran politik, seperti komite dan badan pengatur, untuk

mempengaruhi pembuatan kebijakan. Namun, cara terbaik untuk terlibat dalam pembuatan kebijakan bahasa tingkat makro akan sangat bergantung pada konteks di mana kebijakan itu dibuat dan sulit untuk membuat generalisasi tentang apa yang mungkin berhasil lintas konteks apa yang terbukti berhasil bagi Alexander dan PRAESA di Afrika Selatan mungkin tidak bekerja di tempat lain. Dengan mengingat hal itu, di bagian ini saya akan fokus pada inisiatif itu memiliki diambil tempat di itu konteks di yang Saya kerja itu AS dengan harapan meninjau beberapa kisah sukses yang mungkin bernilai bagi orang lain, jika tidak dapat diterapkan secara langsung. Beberapa saran ini bergantung pada organisasi lobi pendidikan bahasa yang sukses di Amerika Serikat Serikat.

Gambar 4.1 Hubungan antara kebijakan bahasa pendidikan makro, meso, dan mikro

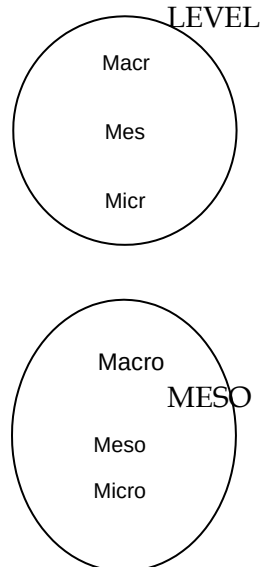
CONTOH

Sekretaris MAKRO Pendidikan

Penulis kebijakan federal

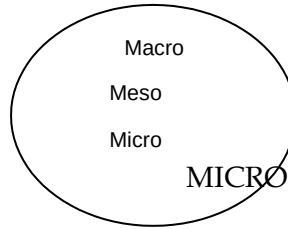
Administrator Departemen Pendidikan

Direktur Pendidikan tingkat negara bagian



Penulis kebijakan negara

Departemen Pendidikan
Luar Negeri Direktur
kebijakan dan program
pendidikan bahasa
Sekolah Daerah Inspektur
Administrator Distrik
Sekolah
Guru



Komite Nasional Bersama untuk Bahasa dan Dewan Nasional untuk Bahasa dan Studi Internasional (JNCL-NCLIS), yang berdampak pada kebijakan dan inisiatif bahasa yang dibuat secara federal yang ditujukan terutama pada pendidikan bahasa asing untuk penutur asli bahasa Inggris (sebagai lawan dari pendidikan bahasa Inggris atau pendidikan dwibahasa untuk penutur bahasa Inggris bukan penutur asli). Namun, teknik mereka pasti bisa berlaku untuk pelajar lain dan berbagai jenis kebijakan.

Menarik politisi JNCL-NCLIS mewakili sejumlah organisasi anggota lainnya, termasuk (di antara banyak lainnya) National Association of Bilingual Education (NAB), itu Tengah untuk Terapan Ilmu bahasa (CAL), itu American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), the Linguistics Society of America (LSA), dan American Association of Applied Linguistics (AAAL) dengan misi gabungan untuk memastikan bahwa “semua orang Amerika harus memiliki kesempatan untuk belajar dan menggunakan Inggris dan setidaknya satu bahasa lain” (JNCL-NCLIS, lihat volume ini, bagian 8.4).

Mereka secara teratur mengadakan pertemuan nasional tentang isu-isu kebijakan bahasa dan mengundang politisi dan lainnya pembuat kebijakan ke menjadi speaker. Mereka juga

menyelenggarakan Hari Legislatif dan Majelis Delegasi tahunan di Washington DC ketika anggota JNCL-NCLIS bertemu dengan anggota Kongres untuk mengadvokasi masalah kebijakan bahasa. Mereka memberikan panduan tentang cara melibatkan legislator secara efektif, termasuk video tentang “membuat suara Anda diperhitungkan” (Fontana 2009/2013) yang menunjukkan contoh rapat dan menawarkan strategi tentang cara melibatkan legislator. Saran meliputi:

- Lihat advokasi Anda sebagai momen pengajaran: Tawarkan saran dan solusi yang membangun; menjadi positif.
- Kenali legislator Anda sebelum kunjungan: Apa minat mereka? Siapa yang mempengaruhi mereka? Isu apa yang mereka terlibat? Bagaimana Anda bisa menghubungkan hal-hal ini dengan bahasa?
- Statistik dan fakta diterima dengan baik: Bersiaplah dengan beberapa yang dapat Anda mainkan mati.
- Bawa halaman berpoin untuk berbicara poin.
- Gunakan judul yang tepat; fleksibel dengan waktu; gaun secara profesional.
- Ajukan pertanyaan yang mendorong komitmen untuk bertindak seperti , “Maukah Anda mendukung -ku posisi?" Atau "Apa bisa Saya laporan kembali ke -ku kelompok?"
- Tindak lanjuti dengan surat terima kasih kepada anggota kongres atau staf, termasuk pujian, ingatkan mereka tentang masalah dan bagaimana mereka dapat membantu; mengundang mereka ke konferensi; berjanji untuk mengirimi mereka materi (dan benar -benar melakukannya).

Sebagian besar legislator. Surat kepada pembuat kebijakan harus singkat dan to the point (biasanya tidak lebih

dari satu halaman). Setiap surat harus mencakup poin-poin utama berikut:

- Identifikasi masalah dengan jelas (dengan perspektif sepositif mungkin).
- Negara milikmu posisi dan mengapa Anda peduli tentang ini masalah.
- Nyatakan bagaimana masalah tersebut akan mempengaruhi Anda, sekolah.
- Anda dan/atau Anda negara.
- Beri tahu pembuat keputusan apa yang Anda inginkan darinya melakukan.
- Panggilan telepon: Seperti halnya menulis surat, panggilan telepon adalah cara yang baik untuk menghubungi pembuat kebijakan. Pastikan untuk memberikan informasi berikut selama: panggilan:
 - Nama, alamat, dan nomor telepon Anda
 - Masalah yang mendorong panggilan Anda
 - Tindakan apa yang ingin Anda lihat dalam masalah ini.

http://languagepolicy.org/advocacy/popup4_advocacy_workshop.html).

Organisasi Akar Rumput dan Politik Aktivisme

Meskipun membangun hubungan dengan politisi yang akan mendukung kebijakan bahasa multibahasa mungkin sulit, mempertahankan dan memanfaatkan hubungan tersebut sangat penting. Warhol (2011) menceritakan perkembangan 1990 Warga asli Amerika Bahasa Bertindak (NALA), yang dulu penting untuknya mendukung dari Warga asli bahasa dan Warga asli bahasa pendidikan di itu AS Dukungan semacam itu belum pernah terjadi sebelumnya bagi pemerintah federal yang secara dominan meloloskan kebijakan yang mengarah pada penghapusan bahasa yang sama tersebut. NALA membantu ke

melindungi: "Itu status dari itu budaya dan bahasa dari Warga asli orang Amerika adalah unik dan itu Serikat negara bagian memiliki itu tanggung jawab untuk bertindak bersama dengan penduduk asli Amerika untuk memastikan kelangsungan budaya dan bahasa yang unik ini" (dikutip dalam Warhol 2011: 282).

Warhol menjelaskan bagaimana pertemuan berbagai organisasi akar rumput membangun landasan bagi NALA. Pertama, munculnya pendidikan bilingual di AS menyebabkan kolaborasi antara ahli bahasa dan pendidik asli yang, pada gilirannya, bergabung dengan jaringan pendidik dan aktivis bahasa asli di banyak komunitas penduduk asli Amerika. Kolaborasi semacam itu membantu menelurkan lembaga dan organisasi seperti Native American Language Issues (NALI) Institute dan American Indian Language Development Institute (AILDI) yang menjadi tuan rumah bersama sebuah konferensi pada bulan Juni 1988, di mana NALA muncul. Sementara itu pendidik yang terlibat dalam upaya revitalisasi bahasa Hawai'ian dan program pendidikan bahasa tertarik, dan bergabung dengan, aktivis bahasa asli di daratan AS Hubungan ini terbukti penting karena salah satu staf di Komite Senat Urusan India (Lurline McGregor), yang memperkenalkan NALA ke kongres, berasal dari Hawai'i. McGregor dan Robert Arnold (dari Alaska) mempromosikan NALA, yang diperkenalkan oleh Senator Inouye dari Hawai'i pada bulan September 1988. Namun, mungkin karena dorongan untuk program pendidikan yang berfokus pada bahasa Inggris dan hanya bahasa Inggris pada saat itu, NALA tidak menikmati dukungan luas dan manuver politik terbukti diperlukan untuk meloloskannya melalui kongres. Akhirnya, NALA dilampirkan ke tagihan yang *telah tidak ada ke melakukan dengan bahasa*, yang diizinkan itu resolusi ke, seperti yang dikatakan McGregor, "terbang di bawah radar" (dikutip dalam Warhol 2011: 288). Lolosnya NALA bergantung pada beberapa oportunisme dan

sedikit keberuntungan; namun, itu hanya disahkan karena pertemuan akar rumput yang unik organisasi itu adalah dimobilisasi dan terorganisir dengan *itu sebuah kebijakan bahasa siap dan menunggu* dan dengan demikian sanggup ke memaksimalkan itu keuntungan dari politik mereka kontak.

NAL A 's jalan adalah, di beberapa cara, terkait ke M ari bahasa upaya pendidikan dan revitalisasi di Selandia Baru dan hubungannya mengungkapkan jaringan pendidik bahasa Pribumi, aktivis, dan lainnya yang berkomitmen pada kebijakan bahasa di seluruh dunia. Inti dari perjalanan NALA adalah para pendidik Hawaii dan koneksi kongres , McGregor, juga dari Hawai'i. Tetapi orang tua Hawai'ian yang memulai prasekolah bahasa Hawai'ian imersi awal awalnya terinspirasi oleh M ari bahasa pendidikan dan revitalisasi upaya, yang juga dimulai dengan program pra-sekolah imersi penuh (*Te Kohanga Reo*). Gerakan dan organisasi pendidikan bahasa Hawai'ian seperti NALI secara alami berfokus pada lebih banyak inisiatif pendidikan dan kebijakan tingkat lokal dan mikro, tetapi berlalunya NALA mengungkapkan bagaimana organisasi akar rumput dapat menggabungkan dan memobilisasi untuk memiliki dampak besar pada kebijakan bahasa tingkat makro sebagai dengan baik.

Quote Schools as sites for social change

"It seems reasonable to believe that if people from minority groups collectively and continually refuse negative positioning in the micro-level face-to-face interaction, and if people from majority groups become aware of the discriminatory practices that prevail in mainstream U.S. institutional and societal discourse, that eventually people's knowledge schemas (minority and majority alike) will slowly change to expect more or less equal participation of people, regardless of background. Given the powerful role that schools have in socializing students into understanding what social identities exist in society, what the attributes associated with these identities are, and what

activities these identities can and should participate in, schools can be considered a rich ground for social change. If educators recognize the discriminatory practices that are prevalent in mainstream U.S. schools and society, and if they work together to construct alternative educational discourses, schools can help students find opportunities to define who they are relative to each other in a way that all students, regardless of background, have more options available to them". (Freeman 1998: 81).

Dampak yang dimiliki pengadilan terhadap kebijakan bahasa tercakup dalam 5.3.1 tetapi di sini saya fokus pada bagaimana para sarjana dan orang tua memiliki pengaruh di pengadilan. Misalnya, Labov (1982) menceritakan pengalamannya dengan persidangan yang dimulai pada 28 Juli 1977 ketika orang tua siswa Afrika-Amerika mengajukan gugatan terhadap Distrik Sekolah Ann Arbor karena gagal "memperhitungkan faktor budaya, sosial, dan ekonomi yang akan mencegah mereka membuat kemajuan normal di sekolah" (Labov 1982: 168). Sementara kasus ini, secara resmi berjudul "Martin Luther King Junior Elementary School Children et al. v. Ann Arbor School District", pada awalnya bukan tentang bahasa, setelah mempertimbangkan mosi untuk menolak tuduhan, Hakim Joiner memutuskan bahwa satu-satunya penyebab tindakan yang sah adalah bahwa para terdakwa (Distrik Ann Arbor School) mungkin gagal untuk menjelaskan hambatan bahasa karena anak-anak berbicara "Bahasa Inggris Hitam" sehingga menyangkal kesempatan pendidikan yang sama bagi siswa tersebut. Sementara para pengacara penggugat telah menyiapkan kasus berdasarkan masalah ekonomi dan sosial yang dihadapi mahasiswa, bukan kasus yang berfokus pada bahasa, mereka harus bertindak sesuai dengan apa yang mereka inginkan diberikan.

Oleh karena itu, mereka merekrut Geneva Smitherman, seorang ahli bahasa dengan keahlian dalam apa yang kemudian disebut Black English Vernacular (BEV) yang mengumpulkan

sebagian besar bukti dan kesaksian. Labov sendiri bersaksi, seperti yang dilakukan sejumlah ahli bahasa lainnya, atas nama penggugat dan meskipun pembela menyarankan bahwa mereka juga akan memanggil ahli bahasa sebagai saksi, mereka tidak pernah melakukannya, dan bahkan tidak memanggil saksi sama sekali. Joiner memutuskan penggugat dan memerintahkan distrik sekolah untuk mengajukan rencana untuk mengembangkan strategi pedagogis yang tepat untuk siswa mereka yang berbicara BEV. Sementara kasus ini hanya mencakup beberapa siswa di satu sekolah, seperti yang dikatakan Labov, ini “berdiri sebagai keputusan di Pengadilan Distrik Federal ini yang dapat dikutip dalam kasus lain di mana orang tua memiliki alasan untuk berpikir bahwa ada hambatan bahasa di antara anak-anak mereka. dan bahasa standar di sekolah” (Labov 1982: 193). Memang, meskipun mereka mungkin hanya mewakili segelintir individu, keputusan pengadilan dapat memiliki dampak dramatis pada kebijakan bahasa dan dapat, dan telah, menjadi tempat bagi orang tua dan siswa untuk menantang kekuatan sekolah . ke membantah linguistik akomodasi untuk siswa.

Konsep JNCL-NCLIS Tentang Bersaksi

Bersaksi di depan sidang kongres, legislatif negara bagian Anda, atau dewan sekolah setempat, adalah cara lain untuk membiarkan suara Anda didengar. Audiensi memberikan informasi yang diperlukan pembuat kebijakan untuk menilai, menulis, dan memberikan suara secara akurat pada undang-undang dan kebijakan.

- Ketahuilah mengapa sidang diadakan agar kesaksian Anda tepat.
- Bertemu dengan komite anggota dan staf di maju.
- Persiapkan dan berikan kesaksian tertulis Anda sedini

mungkin.

- Tiba lebih awal.
- Menjadi singkat - jangan Baca - menjaga mata kontak.
- Jika Anda jangan tahu itu menjawab, mengatakan jadi.
- Bersikaplah sopan dan beri tahu kebenaran.
- Dalam kebanyakan kasus, Anda tidak harus hadir untuk menyerahkan kesaksian tertulis untuk catatan.
- Hubungi kantor yang sesuai untuk rincian.

Melibatkan media ahli bahasa lain yang telah terlihat dalam debat publik tentang Bahasa Afrika Amerika (AAL) di AS adalah John Rickford, ahli bahasa di Stanford. Universitas. Setelah itu Oakland Sekolah Papan (OSB) lulus sebuah resolusi mengakui perbedaan dialek antara apa yang digunakan oleh siswa Afrika-Amerika mereka (yaitu "Ebonik", lihat Tabel 6.1) dan apa yang secara tradisional dipromosikan di arus utama KITA ruang kelas (Standar).

Tabel 4.1 Sejarah terminologi "Ebonik"

Istilah Era	Umumnya digunakan
tahun 1960-an	dialek Negro, Negro Bahasa Inggris
tahun 1970-an	Bahasa Inggris Vernakular Hitam
(BEV) 1990-an–2000-an	Bahasa Inggris Vernakular Amerika Afrika (AAVE)
Terlambat 1996	Ebonics (sebagai hasil dari resolusi OSB, yang menggunakan ketentuan)
Pertengahan 1990-an–sekarang	Bahasa Afrika Amerika (AAL), Afrika Amerika, Inggris (AAE)

(American English), badai media meletus, yang menyebabkan debat nasional (lihat Rickford 1999 untuk penjelasan rinci). Sekali lagi, para ahli bahasa diminta untuk

bersaksi, kali ini di hadapan Subkomite Kongres untuk Pendidikan dan mereka dengan suara bulat. di mereka pembelaan untuk AAL sebagai dengan baik sebagai itu OSB resolusi. Ketika Rickford tidak bersaksi, dia telah melakukan Kirim sebuah surat dari mendukung untuk itu OSB resolusi (melihat 8.7) kepada ketua panitia, Arlen Spectre. Dalam analisisnya tentang resolusi OSB, perhatian media berikutnya, dan debat publik, Rickford (1999) menolak bahwa melibatkan surat kabar dan media televisi tidak efektif karena pandangan ahli bahasa yaitu temuan dalam linguistic sering bertentangan dengan gagasan arus utama. Dengan cara ini, seperti yang dikatakan Rickford (1999), media *pembuatan izin* tentang masalah berkaitan ke bahasa perbedaan dan pendidikan oleh mengabaikan perbedaan pendapat informasi.

Quote Manufacturing consent in the media

"One of the lessons that struck me early on is the extent to which the media really do "manufacture consent" (Herman and Chomsky 1988), serving to promote mainstream "facts" and interpretations, and to prevent dissenting information and viewpoints from reaching the public. In the case at hand, the mainstream view was that Ebonics itself was street slang, and that Oakland teachers were going to teach in it, or allow students to talk or write in it instead of in English. It was in response to this misrepresentation of Ebonics and the Oakland resolutions that editorials, Op-Ed pieces, letters to the editor, cartoons, and agitated calls to radio talk shows were directed, and attempts to get alternative viewpoints aired were often very difficult, especially in the most prestigious media". (Rickford 1999: 270).

Apa yang membuat frustrasi banyak ahli bahasa dan pendidik sehubungan dengan debat publik tentang AAL dan pendidikan dwibahasa adalah bahwa menggunakan bukti untuk melawan kesalahpahaman yang dipegang secara luas tentang bahasa, terutama ketika mereka adalah mitos bahasa yang dipegang secara populer, sebagian besar tidak efektif.

Seperti yang dikatakan Rickford (1999: 271) lebih lanjut, “Kami tampaknya telah melupakan apa yang tidak pernah dilupakan oleh pengiklan pasta gigi Colgate dan produk lainnya: bahwa pesannya harus diulang berulang-ulang, baru untuk setiap generasi dan setiap jenis audiens yang berbeda dan sebaiknya dalam bahasa yang sederhana, langsung dan menarik yang dapat dipahami dan diapresiasi oleh publik.” Selain itu, cara akademisi berargumentasi dengan mengandalkan tinjauan terhadap bukti yang tersedia, dikumpulkan dalam studi penelitian, dan dipresentasikan dalam jurnal dan konferensi akademik yang misterius berbeda dari bagaimana debat kebijakan publik cenderung berlangsung, yang terkadang dimenangkan dengan penggunaan taktik propaganda yang efektif termasuk pengulangan, penyederhanaan berlebihan, generalisasi yang berkilauan, dan menarik emosi daripada logika dan bukti (pathos daripada logo).

Propaganda hanya memberikan informasi parsial, secara selektif menyajikan ide-ide yang mendukung tujuan, sedangkan niat Rickford, Labov, Chomsky, dan Smitherman adalah untuk menerangi, mendidik, dan membebaskan. Pendekatan ini, bagaimanapun, belum terbukti seefektif yang lain misalnya, kampanye yang lebih strategis secara politis untuk mempertahankan pendidikan bilingual di Colorado. Inisiatif untuk membatasi pendidikan bilingual di negara bagian Colorado dicetuskan oleh Ron Unz, seorang aktivis pendidikan anti-dwibahasa, yang telah mempelopori kampanye sukses serupa di California (Proposisi 227), Massachusetts (Pertanyaan 2), dan Arizona (Proposisi 203). Namun, Amandemen 31 Colorado dikalahkan, sehingga memberikan kampanye pendidikan anti-dwibahasa Unz kekalahan pertamanya. Escamila *dkk.* (2003) meninjau proses dan inisiatif yang mengarah pada kekalahan Amandemen 31, yang harus digambarkan sebagai prestasi yang luar biasa dari kecerdasan politik mengingat 80% pemilih mendukung proposal tersebut

dalam survei Juli 2002, hanya empat bulan sebelum Amandemen 31 dipilih turun dengan margin 56% menjadi 44%. Bagaimana mereka melakukannya? Pertama, penentang tindakan pendidikan anti-dwibahasa membangun koalisi partisan yang luas, yang mencakup juru bicara terkenal, termasuk gubernur Partai Republik Bill Owens. Kedua, salah satu organisasi yang menentang tindakan tersebut, Colorado Association for Bilingual Education, menyewa sebuah perusahaan konsultan (Welchert & Britz) untuk membantu mengembangkan dan menyampaikan pesan mereka terhadap Amandemen 31. Berdasarkan pada milik mereka riset, Welchert & Britz disarankan itu.

Kampanye untuk menarik konstituen yang luas dengan mengembangkan pesan kohesif bahwa:

1. Bukan tentang pendidikan bilingual. Kampanye tidak terlalu fokus pada upaya mendidik masyarakat tentang manfaat pendidikan dwibahasa;
2. Tidak fokus *pada* Latin, budaya Latin, atau hak pendidikan untuk minoritas dan sebaliknya berfokus pada "Coloradoans" secara umum. Di *Rocky Gunung Berita*, Welchert dikatakan "Jika ini adalah tentang makhluk Meksiko, tentang orang Meksiko, itu hilang. Ini pasti tentang orang Colorado" dan Britz berkata, "Jajak pendapat kami tidak menunjukkan kepekaan terhadap budaya Latin di Colorado" (Mitchell 2002: 29a);
3. Sangat disiplin mengabaikan komentar rasis dari pihak oposisi dan tidak membingkai perdebatan dalam hal ras, budaya, atau pendidikan hak;
4. Sebaliknya menekankan bahwa amandemen 31 akan mengurangi pilihan orang tua, karena mahal, dan menjadi hukuman karena dia terancam itu pekerjaan dari guru.

Media ceramah dimainkan sebuah penting peran di memfasilitasi itu perdebatan dan menyebarkan itu dua bahasa

pendidikan advokat' pesan. Itu organisasi pendidikan pro-dwibahasa seperti Padres Unidos dan English Plus meluncurkan kampanye media yang gencar yang ditargetkan pada pemilih kulit putih kelas menengah, yang berfokus pada dua pesan yang kohesif dan konsisten: (1) Amandemen 31 akan membatasi pilihan pendidikan lokal, nilai yang telah lama dipegang oleh politi Kal konservatif; dan (2) Ketika ELLs diarusutamakan, perhatian guru dapat dialihkan dari siswa penutur asli bahasa Inggris. Iklan televisi ini banyak dikritik. Misalnya, satu tempat televisi mempromosikan gagasan yang tidak pantas bahwa jika Amandemen 31 diberlakukan, ELLs akan mengganggu pendidikan "anak-anak Anda" (Mitchell 2002), tampaknya dalam upaya untuk memicu kecenderungan segregasi dan/atau xenofobia di kalangan pemilih kulit putih. . Meskipun suara-suara yang berbeda dalam gerakan ingin membingkai perdebatan dalam hal hak-hak minoritas, pesan hak-hak minoritas tidak mencapai media arus utama karena semua orang setuju untuk tetap pada pesan (Padres Unidos 2003). Pesan ini didorong oleh Welchert & Britz, yang melaporkan memiliki momen "a-ha" ketika mewawancarai seorang Republikan kulit putih yang menyatakan keprihatinan bahwa Amandemen 31 dapat menyebabkan guru anak-anaknya terganggu oleh anak-anak yang tidak berbahasa Inggris yang akan masuk "ruang kelas mereka". Dengan demikian, "kekacauan di dalam kelas" menjadi slogan utama di itu kampanye dan dulu sering digunakan di televisi iklan. Di pertemuan dengan para pemimpin Latin yang menyatakan keprihatinannya dengan arah kampanye, laporan Welchert mengatakan kepada mereka "Apakah Anda ingin menang? Atau melakukan Anda ingin ke menjadi Baik?" (Mitchell 2002).

Etika kampanye untuk mempertahankan pendidikan bilingual di Colorado dipertanyakan dan orang bertanya-tanya apakah menarik, dan oleh karena itu secara implisit melegitimasi, sentimen xenofobia dan rasis memberikan

stabilitas dan kekuatan jangka panjang untuk program pendidikan multibahasa. Namun demikian, keberhasilan kampanye anti-Amandemen 31 adalah instruktif untuk bagaimana berhasil terlibat dengan media mengenai isu-isu kebijakan bahasa:

- Memiliki koheren, sederhana, dan konsisten pesan.
- Ulang itu sama pesan lebih dan lebih lagi.
- Tarik emosi dan gunakan mode persuasi berdasarkan kesedihan bukan logo.
- Gunakan bahasa yang mudah dipahami dan tidak terlalu mengandalkan temuan-temuan ilmiah yang bernuansa panjang penjelasan.
- Arahkan argumen pada konstituen besar termasuk mereka yang tidak perlu di kebaikan dari multibahasa pendidikan.

Sementara banyak sarjana dan pendidik tidak akan mau menggunakan taktik seperti itu, media AS belum terbukti menjadi tempat yang sangat baik untuk debat ilmiah bernuansa tentang dasar pembuktian untuk model pedagogis yang berbeda dan kita perlu mengembangkan strategi alternatif jika kita ingin berhasil melawan mitos dominan tentang bahasa yang beredar di media, opini publik, departemen pendidikan, dan hukum tubuh.

Concept JNCL-NCLIS on Establishing Media Contacts

“Local newspapers, radio and television stations will offer publicity for an issue if they are convinced that the issue merits attention, and if you are willing to offer assistance. Remember to utilize your school newspapers and association newsletters as well. Include relevant policy-makers on your mailing lists. Publicity may include:

- *Press releases on noteworthy programs (your school’s National Foreign Language Week program)*

- *Notices of meetings (your state language association's annual meeting)*
- *Editorials*
- *Letters to the Editor*
- *Networking: Other organizations can be a source of collaborative strength. Expand your network to include areas where you may never have expected to find support: Businesses with trade concerns. Social organizations with international dimensions. (Rotary, 4H, etc.).*

By combining resources, skills, ideas, and networking lists, you can generate hundreds of letters and calls, positive support, and effective political action. Through joint meetings, coalitions can focus on common goals and priorities, target specific issues, and develop effective strategies".

Konsep JNCL-NCLIS tentang Cara Menulis Siaran Pers

Tujuan:

- Mengumumkan acara dan mengundang media, atau mengeluarkan pernyataan dan menginformasikan media
- Melepaskan pernyataan/mengambil posisi pada suatu masalah
- Berikan latar belakang informasi

Apa yang harus disertakan:

- Siapa, Apa, Kapan, Dimana dan Mengapa penting untuk setiap siaran pers. Itu informasi berdiri keluar jika dia adalah disorot dan mengatur Selain itu istirahat dari itu teks jika dia adalah sebuah tekan peristiwa.
- Jika itu adalah siaran pers, sertakan informasi ini, tetapi tidak perlu disorot. Dua paragraf pertama harus mencakup

informasi ini, serta beberapa materi tentang organisasi Anda.

- Paragraf kedua atau ketiga harus menguraikan masalah ini. Berikan latar belakang singkat dan sertakan poin pembicaraan. Reporter harus bisa menulis berita hanya dengan menggunakan press release ini. (Lagi sering dibandingkan bukan, ini adalah bagaimana mereka akan menulis sebuah cerita).

Sampaikan pesan dengan gaya laporan:

- Gunakan deklaratif pendek kalimat.
- Simpan akronim menjadi minimum.

Salah satu sarjana yang aktif terlibat dalam perdebatan kebijakan bahasa adalah Stephen Krashen. Dia paling dikenal karena penelitiannya tentang bahasa kedua akuisisi (Krashen 1985) tetapi dia juga terkenal karena penelitiannya dan advokasi untuk pendidikan bilingual (Krashen 1996). Sejak munculnya kebijakan pendidikan No Child Left Behind, ia juga telah berjuang melawan pengujian standar yang merajalela dan semakin umum di Amerika Serikat. Berikut ini adalah surat kepada editor, diterbitkan di *The Santa Monica Daily Tekan*.

Kasus Surat Kepada Editor dari Stephen Krashen

Saya telah melakukan yang terbaik untuk membaca semua posisi kandidat Distrik Majelis ke-50 tentang pendidikan. Tidak ada yang membahas apa yang saya anggap sebagai masalah paling penting: penerimaan California terhadap Standar Inti Umum dan Tes untuk seni bahasa dan matematika.

Apakah ada kandidat yang mengetahui apa artinya ini? Siswa kita sudah dibanjiri ujian berkat No Child Left Behind, serta ujian tambahan yang diwajibkan oleh negara (misalnya

Ujian Keluar Sekolah Menengah Atas). Kami sekarang menguji membaca dan matematika, tetapi ada rencana untuk menambahkan sejarah dan sains. Kami sekarang menguji siswa hanya pada akhir tahun ajaran, tetapi ada rencana untuk menambahkan "tes sementara", tes diberikan selama itu kursus dari itu tahun.

Ada juga minat untuk mengukur peningkatan, yang bisa berarti pra-tes diberikan pada musim gugur, dan ada diskusi tentang perluasan pengujian ke kelas yang lebih rendah, mulai dari taman kanak-kanak. Semua tes ini akan sangat dekat terhubung ke sangat keras (SAYA akan mengatakan brutal) standar, membuat individualisasi dan pengajaran kreatif hampir mustahil.

Tidak ada bukti bahwa semua ini akan meningkatkan pencapaian pendidikan. Faktanya, ada bukti bagus bahwa itu tidak akan terjadi: The riset memberi tahu kita itu menambahkan terstandarisasi tes melakukan bukan bahkan meningkatkan kinerja pada standar tes.

Peningkatan pengujian ini akan menghabiskan banyak uang. Tes baru akan dilakukan secara online, yang berarti setiap siswa harus terhubung ke Internet. Menurut NY Times tahun lalu, New York City berencana untuk menganggarkan lebih dari setengah miliar hanya untuk menghubungkan semua siswa ke Internet sehingga mereka dapat mengikuti tes baru. Kami akan meningkatkan pengeluaran untuk pengujian sambil memecat guru karena kurangnya dana.

Belum terlambat untuk menghentikan semua ini. Saya akan mendukung kandidat yang berjanji untuk memperhatikan masalah ini dengan baik.

Dalam posting blog lanjutan di situs web bernama At the Chalk Face (<http://atthechalkface.com/>), Krashen (2012b) melaporkan bahwa ia juga mengirim surat itu kepada tiga

kandidat Partai Demokrat, salah satunya (Tori Osborn) menjawab bahwa dia “setuju sepenuhnya” dan ingin bertemu dengan Krashen setelah pemilihan.

Itu pertanyaan dari bagaimana ke berhasil menganjurkan untuk multibahasa kebijakan bahasa, terutama dalam menghadapi mitos yang beredar tentang bahasa, pendidikan bahasa, dan pengguna bahasa merupakan tantangan dan salah satu yang dihadapi oleh para sarjana bahasa. Meskipun kurangnya bukti penelitian untuk mendukung pernyataan ini, mereka sering diambil ke atas sebagai diterima fakta, konvensional kebijaksanaan.

Tabel 4. 2 Beberapa mitos populer tentang bahasa (pendidikan)

Mitos	Sumber daya
1. Wanita lebih banyak bicara daripada pria	Holmes 1998 Cameron 2007
2. Beberapa bahasa tidak memiliki, atau kurang rumit, tata bahasa	Bauer 1998 merah muda 1994
3. Beberapa bahasa lebih kompleks dan sulit dipelajari	Anderson 1998
4. Beberapa anak, terutama anak-anak miskin, kekurangan verbal	Labov 1972a Wolfram 1998
5. Cara paling efektif untuk belajar bahasa adalah dengan masuk ke dalam kelas yang hanya menggunakan bahasa itu bahasa	Samway dan McKeon 2007
6. Pendidikan bilingual kurang	Rolstad <i>dkk</i> . 2005

efektif dibandingkan pendidikan monolingual dalam mengajar bahasa Inggris	
7. Negatif ganda (dalam bahasa Inggris) tidak logis	Labov 1972a Kasus 1.1, volume ini

Mengadvokasi pengguna bahasa minoritas, pendidikan multibahasa, dan program dan kebijakan pendidikan yang didukung oleh bukti penelitian. Pertanyaan selanjutnya adalah : Jika kita ingin menantang gagasan populer tentang bahasa yang merugikan pengguna bahasa dan dialek minoritas, bagaimana kita mengembangkan pesan yang mencerminkan dan menyebarkan bukti penelitian namun tetap berdampak di media dan, pada akhirnya, pada perkembangan bahasa kebijakan?

Kebijakan Bahasa Tingkat Mikro Penciptaan

Keterlibatan kebijakan bahasa tingkat mikro melibatkan anggota komunitas, guru, administrator, dan pendidik lain yang membuat kebijakan bahasa untuk siswa atau komunitas mereka sendiri. Di ELPEAR, ini idealnya dilakukan dengan masukan dari individu di berbagai konteks dan tingkat otoritas institusional. Tentu saja, hal ini tidak selalu terjadi seringkali, administrator dan pejabat pendidikan akan membuat kebijakan tanpa masukan dari guru tetapi agar kebijakan apa pun berhasil, perlu ada dukungan dan *kepemilikan* oleh mereka yang dimaksudkan untuk mengimplementasikan kebijakan tersebut dan, tanpa itu, masalah akan muncul, termasuk penolakan langsung terhadap kebijakan tersebut.

Membangun Corson (1999), Freeman (2004), Hill and May (2013), karya Neville Alexander (1989) dan PRAESA, dan berdasarkan studi saya sendiri tentang pengembangan kebijakan bahasa di distrik sekolah besar AS (Johnson 2007), berikut ini adalah serangkaian kriteria untuk membuat kebijakan bahasa tingkat mikro di ELPEAR, tanpa urutan tertentu:

(1) Sertakan kontributor dengan berbagai bidang keahlian

Di sekolah, distrik sekolah, atau lingkungan pendidikan lainnya, ini akan memerlukan guru yang bekerja dalam disiplin ilmu yang berbeda dan harus melibatkan guru yang bekerja di program pendidikan bahasa yang berbeda. Penting juga untuk mengikutsertakan guru dari mata pelajaran atau bidang konten (sains, sejarah, matematika, dll.) yang tidak berspesialisasi dalam pendidikan bahasa dukungan mereka dapat membantu memastikan keberhasilan penerapan kebijakan bahasa dan jika mereka, sendiri, akan terpengaruh oleh kebijakan , masukan mereka adalah yg dibutuhkan.

(2) Memasukkan temuan penelitian sebagai mendukung

Penting untuk dapat mempertahankan kebijakan bahasa Anda kepada berbagai pemangku kepentingan dan beberapa dari mereka mungkin tertarik dengan dasar pembuktian yang mendukung kebijakan tersebut. Sangat berguna untuk memiliki seperangkat poin pembicaraan yang secara ringkas merangkum penelitian yang mendukung arah kebijakan bahasa serta angka, statistik, dan gambar visual yang dapat diakses (dalam bentuk bagan dan grafik) yang menunjukkan efektivitas program yang dipilih . Pembuat kebijakan tingkat atas dan mereka yang terlibat dalam politik cenderung kurang tertarik pada deskripsi kualitatif bernuansa daripada angka, statistik, dan lebih dapat digeneralisasikan. temuan.

(3) *Rencana pertemuan itu mendukung egaliter partisipasi kerangka kerja*

Goffman (1979) mengusulkan konsep *pijakan* yang mengacu pada keselarasan atau posisi peserta dalam suatu interaksi. Pijakan relatif para partisipan dalam suatu interaksi mencirikan apa yang disebut Goffman sebagai *kerangka partisipasi*, yang ditimbulkan oleh 'status partisipasi' dari masing-masing partisipan. Kerangka partisipasi yang lebih tradisional di ruang kelas dan pertemuan memposisikan sekelompok kecil ahli atau mungkin hanya satu sebagai satu-satunya distributor pengetahuan. Dalam pertemuan yang lebih mengandalkan kerangka partisipasi egaliter, interaksi di antara para peserta didorong, keahlian dibagikan, dan kekuasaan didistribusikan. Peserta harus merasa bahwa masukan mereka dihargai, suara mereka didengar, dan kekhawatiran mereka dipertimbangkan dengan hormat .

(4) *Sertakan kontributor dari berbagai tingkat otoritas institusional termasuk emansipatoris pemimpin*

Untuk membantu memastikan kerangka partisipasi yang lebih egaliter, peserta dari berbagai tingkat otoritas institusional harus diundang untuk berpartisipasi. Grup tujuan pengiriman undangan harus seluas mungkin dan mewakili semua orang yang mungkin terpengaruh oleh kebijakan bahasa. Namun, pertemuan dapat diorganisir dan dijalankan oleh para pemimpin emansipatoris yang berkomitmen untuk mengembalikan kebijakan bahasa sampai selesai.

(5) *Pemimpin emansipatoris harus memiliki pengetahuan tentang bahasa lain kebijakan*

Ini adalah jelas di itu kerja dari PRAESA, siapa membuat dia bagian dari milik mereka misi untuk meneliti sejarah kebijakan bahasa dan, khususnya, apa yang berhasil dan apa yang tidak. Selain itu, kebijakan bahasa yang dikembangkan di tingkat lokal

dapat berinteraksi dengan cara yang diharapkan dan tidak diharapkan dengan kebijakan bahasa tingkat meso dan makro dan penting untuk diketahui tentang sifat interaksi ini. Misalnya, bahasa dalam kebijakan mungkin dipinjam dari kebijakan bahasa tingkat meso dan makro lainnya; koneksi intertekstual yang disengaja ini membantu mendukung kredibilitas kebijakan kepada pembuat kebijakan tingkat atas. Beberapa kebijakan bahasa tingkat makro menguraikan struktur pendanaan untuk program pendidikan bahasa dan penting untuk *tidak* membuat kebijakan yang akan membahayakan pendanaan tersebut. Secara bersamaan, mungkin bermanfaat untuk menyusun bahasa kebijakan yang mengacu pada ruang implementasi dan ideologis untuk multibahasa dalam bahasa tingkat makro tersebut. kebijakan.

(6) SEBUAH inti kelompok dari berkomitmen pencipta harus tinggal terlibat dan mengambil kepemilikan

Kemmis dan McTaggart (1988:23) berpendapat bahwa penelitian tindakan melibatkan "memperluas kelompok yang berkolaborasi menjadi sebanyak mungkin dari mereka yang terkena dampak. oleh itu praktek khawatir." Ini adalah BENAR untuk mengembangkan kebijakan bahasa juga tetapi perlu ada kelompok inti pembuat konten yang berkomitmen yang mengambil kepemilikan untuk mengawal kebijakan hingga selesai. Kelompok ini idealnya harus mewakili berbagai individu yang akan terpengaruh oleh kebijakan tersebut, tetapi, apa pun susunan kelompoknya, mereka harus tetap terlibat sampai akhir. Hal ini sangat penting ketika pengembangan kebijakan bahasa bukan merupakan bagian dari deskripsi pekerjaan peserta dan kegiatannya membutuhkan pekerjaan tambahan di atas jadwal kerja yang sering terbebani. Tanpa kelompok inti dari pembuat yang berkomitmen ini, niat asli dapat hilang karena berlipat ganda draf adalah dikembangkan, atau lebih buruk, itu aturan mungkin mati.

(7) *Kebijakan bahasa top-down terkadang tidak kerja*

Alexander (1989) berpendapat bahwa kebijakan yang dipaksakan tidak dapat dipertahankan; oleh karena itu, kebijakan bahasa yang dikembangkan secara lokal tidak boleh dipaksakan. Namun, meskipun tidak dipaksakan, dan tidak peduli seberapa matang persiapannya, kebijakan bahasa terkadang tidak berhasil. Tidak semua orang yang akan terpengaruh selalu dapat disertakan, terutama ketika menyiapkan kebijakan bahasa untuk organisasi besar seperti distrik sekolah di mana ratusan, ribuan, atau puluhan ribu individu akan terpengaruh. Oleh karena itu, reaksi balik selalu mungkin dan perubahan mungkin perlu dilakukan. Ini tidak boleh dilihat sebagai kegagalan tetapi sebagai bagian dari kebijakan bahasa proses itu, di itu akhir, hasil di sebuah lebih baik bahasa aturan.

(8) *Menciptakan komunitas wacana egaliter dari pembuat kebijakan*

Itu gagasan dari *egaliter ceramah masyarakat* (melihat Kasus 6.1) adalah terinspirasi oleh pengamatan etnografis saya terhadap perkembangan kebijakan bahasa distrik sekolah dan deskripsi Freeman tentang “komunitas wacana” dalam penggambaran etnografinya tentang Oyster Bilingual School (Freeman 1998). Dia berpendapat bahwa Oyster menolak dan menolak ideologi monolingual dominan yang mempromosikan pedagogi hanya bahasa Inggris dan sebaliknya membentuk identitas unik yang berkomitmen pada bilingualisme dan praktik pendidikan pluralistik. Ini memberikan kesempatan bagi siswa Oyster untuk “menciptakan identitas sosial alternatif yang tidak tersedia di sekolah dan masyarakat arus utama AS” (hal. 79). Penolakan terhadap wacana masyarakat yang dominan ini bergantung pada kolaborasi antara individu minoritas dan mayoritas dan pergeseran wacana institusional (institusi dalam hal ini). kasus makhluk tiram Sekolah) jauh dari tradisional

hierarkis model dan menuju model interaksi yang lebih egaliter di dalam institusi.

Quote Challenging discriminatory practices in education

"If we assume that discrimination is jointly constructed through communication, then changing discriminatory practices requires minority and majority individuals and groups to recognize and refuse those practices. When both groups agree through their actions to challenge discourse practices that marginalize, exclude, or stereotype minority individuals and groups, then positively evaluated minority social identities whose differences are expected, tolerated, and respected can emerge within the discourse community". (Freeman 1998: 79).

Di ELPEAR, penting untuk menciptakan komunitas wacana egaliter pengembang kebijakan bahasa yang diberdayakan, memiliki keahlian yang beragam, berasal dari berbagai tingkat otoritas institusional, dan memiliki kepemilikan atas kebijakan tersebut. Komunitas seperti itu akan membantu menentang wacana dan praktik diskriminatif dan melemahkan struktur partisipasi yang secara tidak adil menyerahkan jumlah kekuasaan yang tidak proporsional kepada individu-individu tertentu.

Keterlibatan Kebijakan Bahasa: Penafsiran

Apakah seorang pendidik menafsirkan kebijakan bahasa tingkat mikro atau makro, ELPEAR melibatkan interpretasi aktif bahasa kebijakan, yang terkadang secara eksplisit akan mempromosikan atau melarang bahasa atau program pendidikan bahasa tertentu; namun, kebijakan terutama ketika dibuat oleh banyak penulis seringkali merupakan produk kompromi dan revisi dan, oleh karena itu, teks kebijakan yang dihasilkan dapat dicirikan oleh niat dan heterogenitas yang bersaing. Sementara beberapa kebijakan bertujuan (dan mungkin berhasil) membatasi ruang implementasi untuk

multibahasa dan pendidikan multibahasa, kebijakan bahasa tidak selalu merupakan doktrin monolitik yang menghalangi lembaga interpretatif. Interpretasi itu kreatif perusahaan dan itu harus menjadi tujuan ELPEAR bagi individu di berbagai tingkat otoritas institusional untuk terlibat dalam interpretasi bahasa yang kreatif dan kritis aturan.

Concept LPEAR interpretation

“LPEAR interpretation involves searching for implementational spaces in the language of a policy that allow for educational practices that promote a diversity of languages as resources for the education of all students and provide educational and social equality for linguistic minorities”.

Para administrator di kantor ini mengawasi interpretasi dan alokasi kebijakan dan pendanaan bahasa tingkat federal dan negara bagian serta pengembangan kebijakan dan program pendidikan bahasa di distrik tersebut. Selama penelitian lapangan etnografi saya, perubahan kebijakan federal yang penting terjadi ketika Judul VII dari Undang-Undang Pendidikan Dasar dan Menengah (ESEA), juga dikenal sebagai Undang-Undang Pendidikan Bilingual, diganti dengan Judul III, yang berjudul “Pengajaran Bahasa untuk Siswa Imigran dan Mahir Bahasa Inggris Terbatas.” Banyak yang telah ditulis tentang perubahan ini (Wiley dan Wright 2004; Menken 2008) dan fokus yang baru digalakkan dari program pendidikan dwibahasa dan menuju program transisi dan hanya bahasa Inggris. Namun, saya berpendapat (Johnson 2011a) bahwa pergeseran seperti itu bergantung, tidak hanya pada bahasa kebijakan baru, tetapi pada interpretasi oleh kebijakan bahasa agen.

Dixon Marquez dan Sánchez menafsirkan Judul III dengan cara yang sangat berbeda, yang menyebabkan berbagai bentuk implementasi kebijakan. Dalam diskusi tentang NCLB pada tahun 2003, yang saat itu merupakan kebijakan baru,

Dixon-Marquez mengatakan, “Ada penekanan pada penguasaan bahasa Inggris di NCLB tetapi itu tidak berarti hanya itu yang akan mereka danai kami belum mengubah program kami secara dramatis kami akan melakukan apa yang telah kami lakukan” (11 April 2003). Apa yang “telah mereka lakukan” adalah mengembangkan lebih lanjut program dwibahasa tambahan di kabupaten tersebut. Dixon-Marquez membuat ini cukup jelas dalam proposalnya ke Departemen Pendidikan Federal, *dan*, dia mendapatkan uangnya. Jadi, tampaknya interpretasinya tentang Judul III tidak ditolak oleh Departemen Pendidikan meskipun niatnya menggunakan uang Judul III untuk mendukung pendidikan bilingual tambahan program.

Selama tahun ajaran 2003–2004, terjadi perombakan personel administrasi di kantor ESOL/bilingual dan Lucia Sánchez masuk sebagai kepala kantor. Ide-idenya tentang pendidikan bahasa, secara umum, dan interpretasinya tentang Judul III dan tujuan NCLB, khususnya, sangat berbeda dari pendahulunya. Di sebuah diskusi tentang Judul AKU AKU AKU, dia dikatakan: “Judul AKU AKU AKU dulu dibuat untuk meningkatkan program pemerolehan bahasa Inggris dengan meningkatkan layanan atau menciptakan situasi di mana siswa akan mendapatkan layanan tambahan untuk memindahkan mereka ke dalam situasi pemerolehan bahasa Inggris ” (13 Juni 2005). Interpretasi Sánchez tentang Judul III jauh berbeda dari Dixon-Marquez' dan interpretasi ini membantu memandu itu penerapan dari Judul AKU AKU AKU dan secara radikal berubah.

Keterlibatan Kebijakan Bahasa: Pemberian

Concept ELPEAR appropriation

“ELPEAR appropriation is critical because it involves challenging deficit discourses, while utilizing the implementational spaces of circulating macro-level language policies, to engender educational practices that promote a diversity of languages as resources in the education of all students. Critical appropriation includes championing educational equity and principles of social justice by exploiting the spaces in policy language to meet the multilingual needs, and build on the multilingual resources, of students”.

Saya menggunakan istilah *apropriasi* daripada implementasi karena yang terakhir menyiratkan proses linier dengan sedikit agensi sementara yang pertama mengacu pada cara-cara kreatif dan agentif bahwa agen kebijakan bahasa menerapkan kebijakan ke dalam tindakan.

Interpretasi Sánchez atas Judul III memiliki dampak berikut pada *apropriasi*: (1) Bahasa kebijakan resmi bergeser untuk mengizinkan dan bahkan mempromosikan kebijakan transisi, mengurangi kemungkinan program dwibahasa tambahan; (2) Banyak guru bilingual merasa tidak berdaya karena merasa tidak lagi memiliki kendali atas kebijakan bahasa di sekolahnya yang berujung pada konflik; (3) Satu konflik tertentu terjadi di sekolah menengah bilingual di mana, secara sembunyi-sembunyi dimotivasi oleh guru mereka, siswa pendidikan bilingual merencanakan protes terhadap kebijakan dan praktik baru Sánchez; (4) Beberapa program mulai beradaptasi dengan bahasa kebijakan resmi yang dipromosikan oleh Sánchez dan mengikuti model transisi alih-alih pendidikan bilingual perkembangan model.

Keyakinan Dixon-Marquez' dan Sánchez' tentang pendidikan bilingual dan interpretasi Judul III berdampak pada perampasan Judul III. Interpretasi Dixon-Marquez bahwa Judul III sefleksibel yang diklaimnya, dan keyakinannya tentang

penelitian pendidikan bilingual, menciptakan dan mendukung ruang ideologis dan implementasi untuk bilingualisme tambahan dan agen guru. Pergeseran dalam kebijakan bahasa daerah menuju program transisi bergantung pada interpretasi Sanchez tentang Judul III sebagai dominan bahasa Inggris dan apropriasi diikuti setelan.

PESANTREN

Pesantren merupakan institusi yang banyak dipuji orang, khususnya masyarakat muslim, demikian juga dengan keberadaan Madrasah dan Sekolah Islam di Indonesia(Mustaqim n.d.). Namun di saat yang sama sering pula mendapat kecaman dan dilabelkan sebagai institusi yang banyak “menghambat” kemajuan Islam. Dalam Kontroversi mengenai pesantren seperti itu secara tidak langsung telah menempatkan pesantren sebagai institusi yang cukup penting untuk selalu diperhatikan dan mendapat pandangan yang khusus(Tarbiyah and 2012 n.d.). Pandangan positif akan menempatkan kontroversi tersebut sebagai peluang untuk memperkuat peran pesantren itu sendiri.(Haningsih, 2008:28).

Dalam terminologi, dapat dijelaskan bahwa pendidikan pesantren adalah tempat di mana dimensi eksternal (apresiasi kelahiran) dalam Islam diajarkan dalam hal bentuk dan sistem yang berasal dari India(Muthohar 2007). Sebelum proses penyebaran Islam di Indonesia, sistem tersebut umumnya digunakan untuk pendidikan dan pengajaran agama Hindu di dalamnya ajaranya.(Herman DM , 2013:146).

Pesantren, kerap diartikan sebagai asrama tempat santri atau tempat siswa-siswa belajar mengaji dan sebagainya(Damanhuri, Mujahidin, and Hafidhuddin 2013). Dalam komunitas pesantren ada santri, ada kiai, ada tradisi pengajian serta tradisi lainnya, ada pula gedung yang digunakan oleh siswa untuk melakukan semua kegiatan selama 24 jam. Selama tidur para siswa menghabiskan waktu mereka di sekolah asrama.

Kata pesantren berasal dari kata santri yang diberi awalan "pe" dan akhiran "an" yang disebabkan oleh pelafalan kata kemudian berubah menjadi membaca "en" (pesantren), yang merupakan istilah untuk bangunan fisik atau asrama tempat santri bertempat(Maksum n.d.). Tempat itu dikatakan

dalam bahasa Jawa sebagai pondok atau rumah kos. Kata santri sendiri berasal dari kata cantrik, yang berarti siswa dari kwitansi yang juga biasanya menetap di tempat yang disebut padepokan. Pesantren memiliki kemiripan dengan pondok pesantren dalam beberapa hal, yaitu kehadiran siswa (kantrik dan santri), kehadiran guru (kiai dan kwitansi), kehadiran bangunan (pondok pesantren dan pondok pesantren), dan akhirnya kegiatan pembelajaran mengajar (ahmad muhakarrohman, 2014, 111).

Pondok pesantren pertama kali muncul di Indonesia pada abad ke 16 M, yaitu di Ampel Denta di bawah asuhan Sunan Ampel. Pada saat itu, ia merekrut murid-muridnya untuk menyebarkan ajaran Islam di seluruh negeri, dan beberapa bahkan ditugaskan ke negara-negara tetangga. Dari para siswa Sunan Ampel ini, menjamur pondok pesantren di seluruh pelosok negeri air (Al-Ta'dib and 2013 n.d.). Puncaknya adalah pada awal pertengahan abad ke-19 dan awal abad ke-20, pada masa Syekh Kholil Bangkalan. Dari tangan dingin beliau muncul kiai agung nusantara yang kemudian bisa menetaskan kiai agung lainnya. Puncaknya, pada saat itu hampir di setiap kota kecamatan ke setiap desa-desa sampai ke pelosok desa berdiri sebuah sekolah berasrama atau genap lebih (Al-Ta'dib and 2013 n.d.). Dalam perjalanannya, klasifikasi pesantren muncul di Indonesia berdasarkan sistem atau jenis lembaga pendidikan yang ada diadakannya (Sutrisno, 2007:16).

Pondok Pesantren atau nama lain pondokan sekarang mengucapkan terima kasih dan memiliki hak untuk bangga karena meningkatnya perhatian dari para pemimpin dan masyarakat yang dimana berterimakasih terhadap dunia pendidikan Islam dan Pondok Pesantren. Ini telah berevolusi dari lembaga pendidikan dengan keberadaan yang hampir tidak diakui bahkan dengan peran positif yang dimainkannya dalam sistem pendidikan Indonesia otentik terbesar dengan

pegangan kuat di hati masyarakat. Oleh karena itu, diharapkan bahwa Pondok Pesantren dapat memainkan peran pendukung dalam pengembangan yang berkelanjutan, dinamis, spontan dan konstan. Sejak tahun 80-an, citra pesantren di masyarakat telah berubah. Pendapat stereotip lembaga sebagai tradisional dan dogmatis tidak lagi umum, karena telah berhasil mengubah kesalah pahaman ini (Abdul & Zakaria, 2016:47).

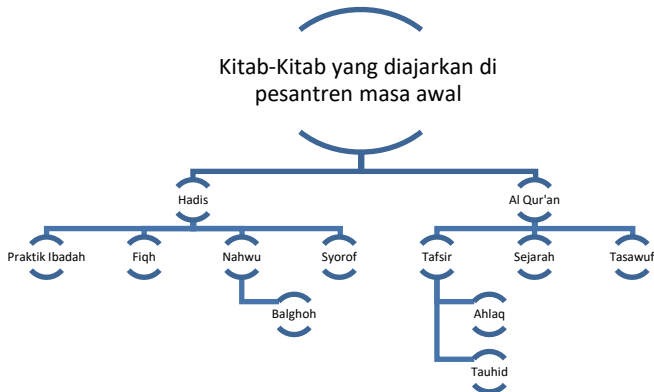
Pondok Pesantren telah berhasil membuktikan nilainya sebagai lembaga pendidikan Islam yang mapan dan bertahan secara mandiri dan bersahaja (Departemen Agama RI Direktorat Jendral Kelembagaan Agama Islam. n.d.). Perubahan sosiopolitik, ekonomi, dan budaya belum memberikan banyak pengaruh pada kelanjutan keberadaan Pondok Pesantren sejak pendiriannya, dan sejak itu telah membuktikan diri sebagai benteng budaya dan agama yang stabil bagaiama kita bias melihat pondok pesantren bias bertahan sampai hari ini? Jika dibandingkan dengan negara-negara Muslim lainnya, lembaga pendidikan Islam tradisional dan institute itupun dipengaruhi oleh laju kerjasama pemerintah dan para masyarakat peduli pondok pesantren (Syafe' et al. 2017).

Elemen Pondok Pesantren

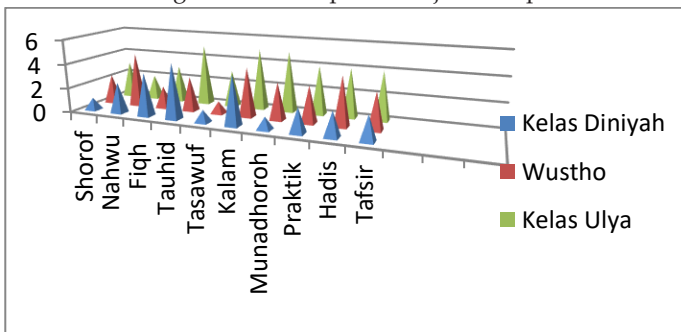
Menurut Zamakhsyari yang dikutip muahmmad jamaluddin elemen dasar pondok terdiri dari pondok atau asrama, masjid, pengajaran kitab-kitab Islam klasik madzhab syaifiyyah atau hanafiyah, santri, dan kiai. Sebuah pesantren pada dasarnya sebuah asrama pendidikan Islam tradisional di mana para santrinya tinggal dan belajar di bawah bimbingan seorang ustadz/kiyai (atau lebih) guru yang lebih dikenal dengan sebutan “kiai” (Islam and 2014 n.d.). Rumah kos untuk para siswa dipisahkan dari

pesantren karena dianggap tempat atau taman pendidikan yang paling tepat untuk mendidik para siswa, terutama dalam praktik sholat lima waktu supaya tepat waktu dan tertib, khotbah dan sholat Jumat, dan mengajarkan buku-buku Islam klasik. Unsur lain dari pesantren adalah pengajaran buku-buku Islam Kalsik, terutama tulisan-tulisan atau thuros-thuros ulama yang menganut shafi'iyah yang merupakan satu-satunya ajaran formal yang diberikan di lingkungan pesantren waktu yang ditentukan setiap hari, mingguan, bulanan bahkan selapanan. Tujuan utama dari pengajaran ini adalah untuk mendidik yang handal dan terampil serta berahlakul karimah.

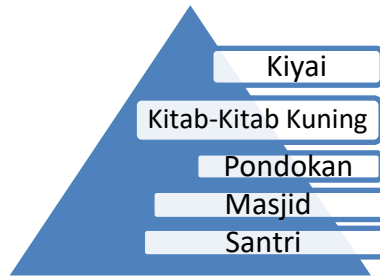
Tabel 5.1 Kitab-Kitab Clasik Pesantren



Tabel 5.2 Tingkatan dalam pemeblajaran di pondok Pesantren



Tabel 5.3 Elemen-Elemen Pondok Pesantren



Tipe Pondok Pesantren

Dalam peraturan menteri Agama Nomor 3 Tahun 1979 tentang Bantuan kepada Pondok Pesantren, (Pratama and 2005 n.d.) mengkategorikan pesantren menjadi: (a) Pondok Pesantren tipe A, yakni pondok pesantren yang seluruhnya dilaksanakan secara tradisional; (b) Pondok Pesantren tipe B, yakni pondok pesantren yang menyelenggarakan pengajaran secara klasikal (madsarah); (c) Pondok Pesantren tipe C, yakni pondok pesantren yang hanya merupakan asrama, sedangkan santrinya belajar di luar; (d) Pondok pesantren tipe D, yakni pondok pesantren menyelenggarakan sistem pondok pesantren dan sekaligus sistem sekolah atau madrasah (Tim Departemen Agama RI, ", 2003), hlm. 40).

Tipe pesantren diatas lebih ber titik tolak dari pesantren sebagai lembaga pengajaran dan pendidikan Islam dan tidak melihat pesantren sebagai komunitas yang unik di dalam kerangka mengkaji dan memahami ajaran Islam. Menurut Ridwan Nasir, tipe psantren dapat diklasifikasikan menjadi lima(Makmun 2016), yakni: (a) Pondok Pesantren Salaf/Klasik, yakni pondok pesantren yang di dalamnya terdapat sistem pendidikan salaf (*weton dan sorogan*) dan sistem klasikal (madrasah salaf); (b) Pondok Pesantren Semi berkembang, yakni pondok pesantren yang di dalamnya terdapat sistem pendidikan salaf (*weton dan sorogan*) dan sistem klasikal (madrasah) swasta dengan kurikulum 90% dan 10% umum; (c)

Pondok Pesantren Berkembang, yakni pondok pesantren seperti semi berkembang hanya saja lebih bervariasi dalam bidang kurikulumnya, yakni 70% agama dan 30% umum. Di samping itu juga diselenggarakan madrasah SKB Tiga Menteri dengan penambahan madrasah diniyah; (d) Pondok Pesantren Khalaf/Modern, yakni seperti bentuk pondok pesantren berkembang hanya saja sudah lebih lengkap lembaga yang ada di dalamnya, antara lain diselenggarakan sistem sekolah umum dengan penambahan diniyah (praktik membaca kitab salaf), perguruan tinggi (baik umum maupun agama), memiliki koperasi dan dilengkapi pula dengan takhassus (bahasa arab dan inggris); (e) Pondok Pesantren Ideal, yakni sebagai bentuk pondok pesantren modern hanya saja lembaga pendidikan yang ada lebih lengkap, terutama bidang keterampilan yang meliputi pertanian, teknik, perikanan, perbankan dan benar-benar memperhatikan kualitasnya dengan tidak menggeser ciri khusus kepesantrenannya yang masih relevan dengan kebutuhan masyarakat/perkembangan zaman (Muthohar 2007). Dengan adanya bentuk tersebut, diharapkan alumni pondok pesantren benar-benar berpredikat khalifah fi ardhi (Muthohar 2007).

Sehubungan dengan pesantren, selain sejumlah hal di atas, masih banyak hal yang dapat dijadikan tema pembelajaran, antara lain: pola interaksi kiai dengan siswa yang dapat diilustrasikan dengan keintiman, ketaatan dan kepatuhan, kemandirian dan kesederhanaan, semangat gotong royong dan persaudaraan serta disiplin dan penebusan dosa; prinsip-prinsip pembelajaran yang merujuk pada teosentris, pengabdian, kebijaksanaan, kesederhanaan, kebersamaan, kebebasan terpimpin, kemandirian, pada pelayanan dan praktik ajaran Islam dan berkah kiai; metode dan teknik pembelajaran yang meliputi sorogan, bandongan atau wetonan, musyawarah, hafalan, dan lalaran yang semuanya diterapkan melalui keteladanan (uswah) dan habituasi (adat); materi yang meliputi monoteisme, fiqh, ushul fiqh, komentar, hadits, tasawuf, nahwu-syaraf, dan

moralitas, dan sirah (sejarah) Nabisaw; peran pesantren sebagai lembaga pengabaran, pencetakan calon cendekiawan dan pengkhotbah atau dalam bahasa pesantren Ma'shum memainkan peran diniyah, ijtimai'iyah, dan tarbiyah untuk siswa; tujuan pesantren, tujuan utama pesantren adalah untuk menghasilkan kader ulama, meminjam konsep Mastuhu, untuk menciptakan dan mengembangkan kepribadian Muslim yang percaya dan memiliki iman kepada Tuhan, memiliki moral yang baik, melayani masyarakat dan positif lainnya karakter; dan akhirnya nilai-nilai pesantren yang mendasari semua karakteristik kehidupan siswa, nilai-nilai ini sering - di pesantren tertentu - disebut sebagai lima jiwa siswa dan dalam bentuk ketulusan, kesederhanaan, kemerdekaan, ukhuwah Islamiyah, dan kebebasan (Syafe' et al. 2017).

Komponen-Komponen Pondok/asrama

Zamkhsari Dzofir (Dhofier n.d.) dikutip rudi hartono mengatakan dalam sebuah pondok pada dasarnya adalah sebuah tempat pendidikan islam tradisional di masa siwanya tinggal bersama dan belajar dibawah bimbingan seorang guru lebih dikenal dengan “kiyai” (Muthohar 2007). Ada tiga alasan kuat, mengapa pesantren harus menyediakan asrama kepada para santri:

1. Kemasyhuran dan terkenalnya kiyai dan kedalaman pengetahuannya tentang islam menarik santri-santri dari tempat -tempat jauh untuk berdatangan. Untuk dapat menggali ilmu dari kiyai tersebut secara teratur dalam waktu yang lama (Islam and 2014 n.d.).
2. Ada sikap timbal balik antara santri dan kiyai, dimana santrinya menganggap kiyai sebagai bapaknya sendiri, sedangkan kiyai menganggap santri sebagai titipan tuhan yang senantiasa dilindungi (Rudi Harotono, 2016, n.d.:81) .
3. Pondok adalah elemen penting karena fungsinya sebagai tempat tinggal atau sekolah asrama, serta untuk

membedakan apakah lembaga tersebut layak disebut sekolah asrama atau tidak. Mengingat, terkadang masjid atau bahkan masjid selalu dikunjungi oleh orang-orang yang serius dalam mengejar ilmu agama, tetapi tempat itu tidak dikenal sebagai sekolah asrama karena tidak memiliki bangunan pondok atau asrama siswa Muthohar, *Ideologi Pendidikan Pesantren*, 2007:30.

Masjid

Dalam sistem pesantren, masjid adalah elemen dasar yang harus dimiliki, karena masjid adalah tempat utama yang ideal untuk mendidik dan melatih santri, terutama dalam melaksanakan prosedur ibadah, mengajar buku-buku Islam klasik dan kegiatan masyarakat.

Masjid sebagai pusat pendidikan dalam tradisi pesantren adalah manifestasi universalisme dari pendidikan Islam tradisional. Pendeta pada umumnya selalu mengajar murid-muridnya di masjid dan menganggap masjid sebagai tempat yang paling tepat untuk menanamkan disiplin siswa dalam melaksanakan kewajiban agama (Pratama & 2005:21).

Pengajaran Kitab Klasik

Di masa lalu, pengajaran buku-buku Islam klasik, khususnya tulisan-tulisan para cendekiawan yang menganut Syafi'i, adalah satu-satunya pengajaran formal yang diberikan di lingkungan pesantren. Tujuan utamanya adalah untuk mendidik calon sarjana. Sementara para siswa yang tinggal di pesantren untuk waktu yang singkat dan tidak bercita-cita untuk menjadi sarjana, bertujuan untuk menemukan pengalaman dan memperdalam perasaan keagamaan.

Materi pesantren kebanyakan bersifat religius, berasal dari buku-buku klasik yang mencakup sejumlah bidang studi, termasuk: tauhid, komentar, hadits, fiqh, ushul fiqh, tasawuf, Arab (nahwu, sharaf, balaghah dan tajwid), mantiq dan moralMuthohar, Ideologi Pendidikan Pesantren 2007:24..

Kiyai

Dalam bahasa jawa, kata kiyai bisa dipakai untuk tiga gelar yang berbeda. Pertama(Islam and 2014 n.d.), sebagai gelar kehormatan bagi barang-barang yang dianggap keramat, misalnya “kiyai garuda kencana” dipakai untuk sebutan kereta emas yang ada di keraton Yogyakarta. Kedua, sebagai gelar yang diberikan oleh masyarakat untuk orang tua pada umumnya (Islam and 2014 n.d.). Ketiga, sebagai gelar yang diberikan masyarakat kepada seorang ahli agama Islam yang memiliki pesantren dan mengajarkan kitab-kitab Islam klasik kepada santrinya (Komunikasi and 2016 n.d.).

Kiyai adalah tokoh karismatik yang diyakini memiliki pengetahuan agama yang luas sebagai pemimpin dan pemilik pesantren. Dalam penyelenggaraan pendidikan di pesantren (Islam and 2014 n.d.), kiyai merupakan figur sentral yang memiliki otoritas untuk merencanakan, mengendalikan seluruh pelaksanaan pendidikanMuthohar, Ideologi Pendidikan Pesantren,2007:32.

Kiyai merupakan elemen penting dari suatu pesantren. Ia seringkali bahkan merupakan pendirinya. Sudah sewajarnya bahwa pertumbuhan suatu pesantren semata-mata bergantung pada kemampuan pribadi kyainya (Anwar 2010). Maka seorang kiyai memiliki keterkaitan yang sangat kuat dengan tradisi pesantren. Masyarakat biasanya mengharapkan seorang kiyai dapat menyelesaikan masalah keagamaan praktis sesuai dengan kedalaman pengetahuan yang dimilikinya. Semakin tinggi kitab-kitab yang ia ajarkan, ia akan semakin dikagumi.

Seorang kiyai diharapkan dapat menunjukan kepemimpinannya, kepercayaannya kepada diri sendiri dan kemampuannya, karena banyak orang yang datang meminta nasehat dan bimbingan dalam banyak hal. Ia juga diharapkan untuk rendah hati, menghormati semua orang, tanpa melihat tinggi rendah status sosialnya (Komunikasi and 2016 n.d.), kekayaan dan pendidikannya, banyak prihatin dan penuh pengabdian kepada Tuhan dan tidak pernah berhenti memberikan kepemimpinan keagamaan, seperti memimpin shalat lima waktu, memberikan khutbah Jum'at dan menerima undangan perkawinan, kematian dan lain-lain Dhofier, Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai, 2011, 99.

Santri

Santri termasuk salah satu komponen penting dari beberapa komponen pesantren. Kata santri mendsari kata pesantren. Ada perbedaan mengenai istilah santri, bahwa kata santri berasal dari kata "sant" dan "tra". "Sant" berarti manusia baik dan "tra" berarti suka menolong. Sehingga kata pesantren yang merupakan kata jadinya berarti tempat pendidikan manusia baik-baik (Anwar 2010).

Jumlah santri dalam sebuah pesantren biasanya dijadikan tolak ukur atas maju mundurnya suatu pesantren. Akan tetapi tingkat pencapaian prestasi siswa dalam sistem tradisional diukur dengan totalitas siswa sebagai pribadi, perilaku dan moral. Kesalehannya dipandang sama atau sebenarnya lebih tinggi dalam mementingkan pencapaian kemanfaatan dalam bidang lainnya Muthohar, Ideologi Pendidikan Pesantren: 34.

Adanya diskrepansi yang ditunjukan para santri bila dibandingkan dengan komunitas luar, baik yang menyangkut pakaian, kesehatan maupun tingkah laku. Perlu diketahui bahwa, menurut tradisi pesantren, santri terdiri dari dua bagian, yaitu:

1. Santri mukim, yaitu murid-murid yang berasal dari daerah yang jauh dan menetap dalam kelompok pesantren. Santri mukim yang paling lama tinggal di pesantren tersebut biasanya merupakan satu kelompok tersendiri yang memegang tanggung jawab mengurus kepentingan pesantren sehari-hari, mereka juga memikul tanggung jawab mengajar santri-santri muda tentang kitab-kitab dasar dan menengah (Yatimah n.d.).
2. Santri kalong, yaitu murid-murid yang bersal dari desa-desa di sekeliling pesantren, yang biasanya menetap dipesantren. Untuk mengikuti pelajaran dipesantren, mereka bolak-balik kerumahnya sendiri (Damanhuri et al. 2013).

Santri dapat berpindah dari satu pesantren ke pesantren lainnya, setelah santri merasa cukup lama di satu pesantren. Biasanya perpindahan ini dimaksudkan untuk menambah dan memperdalam ilmu yang menjadi keahlian dari kiyai yang didatanginya. Pada pesantren yang masih tergolong shalaf atau tradisional, lamanya santri bermukim di pondok tersebut bukan ditentukan oleh ukuran tahun atau kelas, tetapi diukur dari kitab yang telah dibaca dan dikhatamkan. Semakin tinggi tingkatan kitab tersebut, maka semakin sulit juga memahami isinya. Oleh karena itu, setiap santri yang mempelajari kitab-kitab dengan tingkat tinggi, maka ia harus menguasai terlebih dahulu kitab-kitab yang tergolong dasar dan menengah (Syafe' et al. 2017).

Selain itu, kebanyakan Pesantren saat ini, menjadikan santri lebih inovatif dalam menjalani kehidupannya di Pesantren(Yatimah n.d.). Hal ini digambarkan dengan proses pendewasaan santri yang saat ini diberikan keleluasaan dalam mengelola kegiatannya sendiri dengan mendirikan suatu organisasi santri. Dibuatnya organisasi santri diharapkan bisa meringankan tanggung jawab pimpinan Pesantren dan

mengembangkan bakat serta pengkaderan santri dalam berorganisasi (Yatimah n.d.).

Keberadaan dan peran organisasi santri berbeda-beda pada setiap Pesantren yang satu dengan Pesantren lainnya. Diketahui dari hasil penelitian yang dilakukan oleh Mastuhu (Mastuhu 1994) di Pesantren Sukorejo bahwa organisasi santri merupakan organisasi yang dibuat untuk membantu pimpinan Pesantren dalam melaksanakan kegiatan pokok Pesantren dan mengurus santri. Organisasi ini dikelola sepenuhnya oleh para santri yang ditunjuk langsung oleh pimpinan Pesantren (Yatimah n.d.). Pimpinan dari organisasi santri di Sukorejo di sebut lurah pondok, sedangkan pejabat-pejabat lainnya adalah pengurus santri serta bagi setiap asrama dipimpin oleh lurah kamar. Sehubungan dengan ini, maka keberadaan dan peran mereka tidak hanya mengurus santri dalam bidang manajerial tetapi mereka ikut andil dalam memberi bimbingan serta membantu kiyai dalam menjaga nilai kebenaran absolut dan pengamalan nilai agama dengan kebenaran relative (Mastuhu 1994).

Maka dengan demikian, santri semakin merasakan bahwa dalam mengarungi kehidupan di zaman pembangunan ini manusia memerlukan dua kekuatan sekaligus, yaitu kekuatan moral, intelektual dan mental spiritual sebagai dasar dan pedoman hidup dan kemampuan keterampilan atau keahlian sebagai bekal di masyarakat kelak setelah mereka keluar dari suatu Pesantren (Damanhuri et al. 2013).

Model-Model Pesantren

Sekarang ini banyak ditemukan model-model pesantren di Indonesia yang nyaris berbeda desain bangunannya dengan pesantren-pesantren klasik. Menurut Manfred Ziemek (Manfred Ziemek 1986), maka tipe-tipe persantren di Indonesia dapat digolongkan sebagai berikut.

Tabel 5.4 Tipe-Tipe Model Pesantren

Tipe a	•pondok pesantren yang seluruhnya dilaksanakan secara tradisional, dalam arti tidak mengalami transformasi yang berarti dalam sistem ini pendidikannya atau tidak ada inovasi yang menonjol dalam corak pesantrennya dan masih tetap eksis mempertahankan tradisi-tradisi pesantren klasik dengan corak keislamannya
Tipe b	•pesantren yaitu yang mempunyai sarana fisik, seperti; masjid, rumah kyai, pondok atau asrama yang disediakan bagi para santri, utamanya adalah dari daerah jauh, sekaligus menjadi ruangan belajar. Tipe ini adalah pesantren tradisional yang sangat sederhana sekaligus merupakan ciri pesantren tradisional, Sistem pembelajaran pada tipe ini adalah individual (sorogan), bandungan, dan wetonan.
Tipe c	•pesantren salafit ditambah dengan lembaga sekolah (madrasah, SMU atau kejuruan) merupakan karakteristik pembaharuan dan modernisasi pendidikan Islam di pesantren. Meskipun demikian, pesantren tidak menghilangkan sistem pembelajaran yang asli yaitu sistem sorogan, bandungan, dan wetonan yang dilakukan oleh kyai atau ustadz
Tipe d	•pesantren modern terbuka untuk umum, corak pesantren ini telah mengalami transformasi yang sangat signifikan baik dalam sistem pendidikan maupun unsur-unsur kelembagaannya. Materi dan sistem pembelajaran sudah menggunakan sistem modern dan klasikal
Tipe e	•pesantren yang tidak memiliki lembaga pendidikan formal, tetapi memberikan kesempatan kepada santri untuk belajar pada jenjang pendidikan formal di luar pesantren. Pesantren tipe ini, dapat dijumlahkan pada pesantren salafit dan jumlahnya di Nusantara relatif lebih kecil dibandingkan tipe-tipe lainnya
Tipe f	•ma"had „Aly, tipe ini, biasanya ada pada perguruan tinggi agama atau perguruan tinggi bercorak agama. Para mahasiswa di asramakan dalam waktu tertentu dengan peraturan-peraturan yang telah ditetapkan oleh perguruan tinggi, mahasiswa wajib mentaati peraturan-peraturan tersebut bagi mahasiswa yang tinggal di asrama atau ma"had. Sebagai contoh, ma"had „aly UIN Malang yang telah ada sejak tahun 2000 dan semua mahasiswa wajib diasramakan selama satu tahun. Kemudian ma"had „aly IAIN Raden Intan Lampung yang telah berdiri sejak 2010 yang lalu

Melihat keaneka ragam pesantren tersebut diatas, maka Abdullah Syukri Zarkasyi berpendapat bahwa pesantren sejak berdirinya hingga perkembangannya dewasa ini, pesantren dapat dikategorikan menjadi tiga macam bentuk, yaitu: *Pertama*, pesantren tradisional yang masih tetap mempertahankan tradisi-tradisi lama, pembelajaran kitab, sampai kepada permasalahan tidur, makan dan MCK-nya, serta kitab-kitab *maraji*-nya biasa disebut kitab kuning (MASYARAKAT 2003). *Kedua*, pesantren semi modern, yaitu pesantren yang memadukan antara pesantren tradisional dan pesantren modern (Damanhuri et al. 2013). Sistem pembelajaran disamping kurikulum pesantren tradisional dalam

kajian kitab klasik juga menggunakan kurikulum Kemenag dan kemendiknas (Maksum n.d.).

Pendidikan inklusif sebagai „sistem baru“ di Indonesia (Basuki 2012) memerlukan dukungan melimpah untuk mengejar ketertinggalan dari negara-negara luar. Sementara lembaga pondok pesantren memiliki sumber (*resources*) yang cukup memadai secara *hardware* (guru dan fasilitas) maupun *software* (paradigma dan skills). Oleh karenanya lembaga ini memiliki probabilitas tinggi untuk bertransformasi menjadi lembaga pendidikan inklusif bahkan sebagai prototipe di tanah air (Amin Sekolah Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga and Barkatullah n.d.).

DAFTAR PUSTAKA

- Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, 57(5-6). <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9257-1>
- Channa, L. A., Sania, P., & Panezai, G. (2019). Top-Down English Policy and Bottom-Up Teacher Take: An Interview-Based Insight from the Balochistan Province of Pakistan. *The Qualitative Report*, 24(9), 2281-2296.
- Cushing, I. (2019). The policy and policing of language in schools. *Language in Society*, 425-450. <https://doi.org/10.1017/S0047404519000848>
- Donne, E. D. (n.d.). No Title. *12th International Conference Innovation in Language Learning*.
- Gorman, G. E., & Clayton, P. (2018a). Analysing qualitative data from information organizations. *Qualitative Research for the Information Professional*, May, 204-227. <https://doi.org/10.29085/9781856047982.013>
- Gorman, G. E., & Clayton, P. (2018b). Case studies in information organizations. *Qualitative Research for the Information Professional*, May, 47-63. <https://doi.org/10.29085/9781856047982.005>
- Gorman, G. E., & Clayton, P. (2018c). Qualitative research design in information organizations. *Qualitative Research for the Information Professional*, May, 34-46. <https://doi.org/10.29085/9781856047982.004>
- Hamied, F. A., & Musthafa, B. (2019). Policies on language education in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 308-315. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20279>

- Hanafiah, R., Rantika, A., & Yusuf, M. (2018). The Levels of English-Arabic Code-Mixing in Islamic Boarding School Students' Daily Conversation. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 78. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.6p.78>
- Kirss, L., Säälik, Ü., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2020). A synthesis of theoretical frameworks on multilingual education for school leaders. *Trames*, 24(1), 27–51. <https://doi.org/10.3176/tr.2020.1.02>
- Lestari, A., & Pratolo, B. (2019). *Strategies of The English Teachers in Islamic Boarding School (IBS)*. <https://doi.org/10.2991/iconprocs-19.2019.19>
- Lie, A. (2017). English and Identity in Multicultural Contexts: Issues, Challenges, and Opportunities. *TEFLIN Journal - A Publication on the Teaching and Learning of English*, 28(1), 71. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i1/71-92>
- Mahmud, M. (2020). *Designing English Coursebook for Islamic Bilingual Boarding School Based on the Value of the Four Pillars of Nationality*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200402.031>
- Marwazi, M. (2019). *The Foreign Language Learning in the Holistic Education Perspective*. <https://doi.org/10.2991/aes-18.2019.125>
- Maskur, A., & Anto, P. (2018a). Metode Pembelajaran Bahasa Asing Arab di Pondok Pesantren Modern. *El Banar*, 1(01), 63–68.
- Maskur, A., & Anto, P. (2018b). Metode Pembelajaran Bahasa Asing Arab di Pondok Pesantren Modern (Studi Kasus di pondok Pesantren Roudlotul Qurro Cirebon). *El-Banar: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 01(01), 63–68.
- Mukminin, A., Sari, S. R., Haryanto, E., Habibi, A., Hidayat, M., Marzulina, L., Nurullaningsih, & Ikhsan, I. (2019). "They can speak English, but they don't want to use it." Teaching

- Contents through English in a Bilingual School and Policy Recommendations. *The Qualitative Report*, 24(6), 1258–1274.
- Purbandari, P., Rachmawati, E., & Febriani, R. B. (2018). Male and Female Students' Attitudes Toward English Vocabulary Mastery in Learning Speaking (a Survey Study at One of Ma Islamic Boarding School in Tasikmalaya). *Journal of Applied Linguistics and Literacy*, 2(2). <https://doi.org/10.25157/jall.v2i2.2192>
- Saud, S., & Abduh, A. (2018). *Foreign Language Roles in Indonesian Education*. <https://doi.org/10.2991/icaaip-17.2018.39>
- Tolib, A. (2015). Pendidikan di Pondok Pesantren Modern. *Risalah*, 2(1), 60–66. https://doi.org/10.31943/jurnal_risalah.v2i1.12
- Walker, T., Liyanage, I., Madya, S., & Hidayati, S. (2019). *Media of Instruction in Indonesia: Implications for Bi/Multilingual Education*. 209–229. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14386-2_12
- Wekke, I. S. (2015). Arabic Teaching and Learning: A Model from Indonesian Muslim Minority. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 286–290. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.236>
- Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (2015). Introduction: Key Concepts and Issues in Bilingual and Multilingual Education. In *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*.
- Zein, S. (2020). Language policy in superdiverse Indonesia. In *Language Policy in Superdiverse Indonesia*. <https://doi.org/10.4324/9780429019739>
- Zein, S., & Stroupe, R. (2017). English and language-in-education policy in the ASEAN Plus Three Forum. In *Asian Englishes* (Vol. 19, Issue 3). <https://doi.org/10.1080/13488678.2017.1389061>

Biodata Penulis

Dr. Amin Nasir.,SS., M.S.I merupakan dosen Pendidikan Bahasa Arab, Fakultas Tarbiyah IAIN Kudus. Lahir di Kudus, 07 Juli 1983, saat ini menjadi Kepala Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Fakultas Tarbiyah di IAIN Kudus. Telah menempuh pendidikan S1 di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta Jurusan Bahasa dan Sastra Arab lulus tahun 2006, lalu penulis melanjutkan pendidikan S2 di Ilmu Bahasa Arab UIN Sunan kalijaga dan lulus pada tahun 2008. Penulis melanjutkan pendidikan S3 Studi Islam Konsentrasi Pendidikan Bahasa Arab di UIN Walisongo Semarang lulus pada tahun 2023.

Sebelum menulis **“Buku Kebijakan Bahasa Di Pesantren”**. Penulis juga telah menulis buku **“Panduan Model Pengajaran Bahasa *Dual-Language Sinking* Berbasis Kompetensi Di Pondok Pesantren Kudus”**, bersamaan dengan buku panduan penulis menulis **المفردات القرآنية واستخدامها في** "English SINK or SWIM Student's Book for Ma'had Tahfidz", **الكلام اليومي**, "الطريقة العصرية في تعليم اللغة العربية بمعانى الكلمات الإنجليزية", **“Percakapan Mudah Bahasa Arab Untuk Perguruan Tinggi”**, **“Praktis Belajar Arudh dan Qafiyah”**, **“Pesantren Anak Autis”**, **“Bunga Rampai Strategi & Pembelajaran Bahasa Arab”**, **“Khazanah Lingustik Arab”**, **“Kebijakan Bahasa Di Pesantren”** dan beberapa lainnya.

Di antara karya tulisannya adalah **“Pelatihan Metode Pembelajaran Berbasis Edutainment dan Pendampingan Bagi Guru Bahasa Arab Madrasah Diniyyah (Madin) Desa Mejobo Kudus”**, **“Analisis Program Buku Bicara (*TALKING BOOK*) Penyandang Tunanetra di Rumah Sahabat Semarang”**,

“Keefektifan Mengarang Syair-Syair Arab Melalui Kebiasaan Menulis Siswa dalam Kajian Arudh Wal Qowafi di Madrasah Roudhotul Muhtadiin”, “Pemberdayaan Kewirausahaan Santri pada Pesantren Yanbu’ul Qur’an Kudus”, dan masih banyak lainnya.

Abdul Karim Lahir di Pati, anak seorang petani yang sekaligus sebagai guru ngaji di kampung, ayah Mansur dan Ibu Siti Khafsa merupakan anak kedua dari sembilan bersaudara. Menikah dengan Faizatul dikaruniai empat orang anak: Muhammad Zaim, Aliyatul Fikriyah, Mabrurrotul Mustafidah, dan Azimatus Sa’diyah. Pendidikan dimulai dari Madrasah Wajib Belajar (MWB) setingkat MI atau SD lulus tahun 1974, melanjutkan ke Madrasah DiniyahTsanawiyah-Aliyah lulus 1982, sambil belajar ilmu-ilmu agama di Pondok Pesantren Raudlatul Ulum Guyangan Pati. S1 ditempuh di IKIP Negeri Malang sambil memperdalam ilmu agama di Pondok Pesantren Miftahul Huda Malang, mengambil S2 di UNNES Semarang dan S3 di UNINUS Bandung. Setelah lulus S1 mengajar sebagai guru MAN 1 Pati dari tahun 1987 – 1996, guru SMA 1 Juwana tahun 1996-2001, selain mengajar di SMA sejak 1989 menjadi dosen luar biasa di STAIN Kudus. Lulus S2 tahun 2002 kemudian mutasi sebagai dosen tetap di STAIN Kudus hingga sekarang. Aktif mengajar di jenjang S1 dan S2, di IAIN Kudus, dan pernah mengajar di IPMAFA Margoyoso serta di Program Pascasarjana INSURI Ponorogo Jawa Timur. Pernah menjabat sebagai Sekretaris P3M, Ketua Jurusan Tarbiyah, Ketua P2M semuanya di STAIN Kudus. Sejak STAIN alih status sebagai IAIN tahun 2018, mendapat tugas sebagai Dekan Fakultas tarbiyah.

Menulis di beberapa Jurnal dan buku. Buku yang pernah diterbitkan antara lain: Metodologi Penelitian Pendidikan Islam, STAIN Kudus 2007; Konsep 99 Kecerdasan Tarbawi Manusia Dalam Al-Qur'an (Editor), Penerbit: Sahabat 2011; Humanistic Education And Democratization Of Islamic Education For Civil Society (Editor), Penerbit: Sahabat 2011; Manajemen Pendidikan Lingkungan Hidup, Penerbit: Pustaka Ifada 2012. Aswaja Nahdliyah Konsepsi, Amaliyah dan Pengembangan, Penerbit: PCNU-Pati 2012; Pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial, Penerbit: Nora Media Enterprise 2015; Paradigma Perubahan Menuju Revitalisasi sosial Keagamaan, Penerbit Kataba Group 2018; Islam Agama Cinta Damai, Upaya Menepis Radikalisme Beragama, Penerbit CV. Pilar Nusantara Semarang 2018. Islam Agama Cinta Damai: Upaya Menepis Radikalisme Beragama CV. Pilar Nusantara. Manajemen Madrasah Multikultural : Studi Nilai-Nilai Pendidikan, Penerapan dan Dampaknya di Indonesia – Buku ISBN : 978-623-7223-83-2. Pendidikan Untuk Pembangunan Berkelanjutan : Pendekatan Manajemen Partisipatif ISBN: 978-623-6864-32-6. HARMONI MASYARAKAT PEDESAAN Relasi Umat Beragama dan Kultur Damai; Cetakan I, September 2023 ISBN: Diterbitkan oleh: ZAHIR PUBLISHING, Purwomartani, Kalasan, Sleman, Yogyakarta 55571 e-mail : zahirpublishing@gmail.com Anggota IKAPI D.I. Yogyakarta No. 132/DIY/2020.

Jurnal penelitian: Nyai Sabirah's folklore and sacred local heritage in Central Java Cogent Arts & Humanities 10 (1), 2198629; Integration of Religious Awareness in Environmental Education QIJIS (Qudus International Journal of Islamic Studies) 10 (2), 415-442; Praksis Penanaman Nilai Local Wisdom Masyarakat Desa Jrahi sebagai Learning Resources IPS QUALITY 10 (2), 203-228; Improving the Competitiveness of Educational Institutions through

Marketing Mix Management at Islamic Elementary School Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI 9 (1), 202-218; The Acculturation Dynamics of the Sekaten Tradition in Modern Indonesia Dialog 45 (1), 29-40; The Development of Waqf in the Middle East and its Role in Pioneering Contemporary Islamic Civilization: A Historical Approach Journal of Islamic Thought and Civilization 12 (1), 186-198; Biology Blog: Project-Based Learning in Pandemic Periode to Encourage Students' Creativity Thabiea: Journal of Natural Science Teaching 4 (1), 111-120; Pendidikan Karakter di Sekolah Menengah Kejuruan (Studi Kasus Pembelajaran IPS di SMK se-Kecamatan Margoyoso Pati) IJTIMAIYA: Journal of Social Science Teaching 5 (1), 107-18; Gender Equality in Islamic Religious Education Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan 1 (1), 145-161; Policy Evaluation of Regulation Number 1429 of 2012 Concerning Arrangement of Study Program in the Islamic Religious College and Its Impact on PAI Study Program in IAIN Central Java Edukasia: Jurnal Penelitian Pendidikan Islam 16 (1), 15-36; Patterns of Interfaith Relations in Maintaining the Tolerance of Rural Communities: A Case Study in Juwana District, Pati, Central Jawa International Journal of Advanced Science and Technology Vol. 29, No. 4, (2020), pp. 2859-2865; Efektivitas penggunaan metode mind map pada pelatihan pengembangan penguasaan materi pembelajaran IJTIMAIYA: Journal of Social Science Teaching 1 (1); Mengembangkan kesadaran melestarikan lingkungan hidup berbasis humanisme pendidikan agama Edukasia: Jurnal Penelitian Pendidikan Islam 12 (2), 309-330; Meningkatkan Motivasi Belajar Pendidikan Sejarah Kebudayaan Islam (Ski) Melalui Metode Pembelajaran Mind Mapping Quality 1 (2); EFEKTIVITAS PARTISIPASI PEREMPUAN PADA PENDIDIKAN NON FORMAL DI PUSAT KEGIATAN

BELAJAR MASYARAKAT (PKBM) KECAMATAN
WEDARIJAKSA KABUPATEN PATI Inferensia Jurnal
Penelitian Sosial Keagamaan 11 (1), 119-140;
Mengembangkan berfikir kreatif melalui membaca dengan
model mind map Libraria: Jurnal Perpustakaan 2 (1);
Menakar Keberhasilan Manajemen Pendidikan Pesantren
QUALITY 2 (2); Konsistensi Pendidikan Pesantren Islamic
Review: Jurnal Riset dan Kajian Keislaman 2 (1), 45-70.

Catatan

[illegible]

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.