Volume 2 | Nomor 1 | Tahun 2026
E-ISSN: 3090-9015
PROSIDING SEMINAR INTERNASIONAL BIPA 4 JUNI 2026
SEBIPA 2026
Seminar Internasional BIPA UMSU
Bahasa | Budaya | Pendidikan | Global

MENJADI PENGAJAR BIPA YANG ADAPTIF: REFLEKSI PENGGUNAAN BAHASA PENGANTAR DI KELAS PEMULA KBRI WASHINGTON D.C.

Cut Novita Srikandi

Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara
cutnovitasrikandi@umsu.ac.id

Abstrak: *Mengajar Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing (BIPA) di lingkungan diplomatik memiliki tantangan tersendiri. Selama satu semester mengajar di KBRI Washington D.C., pengajar menghadapi peserta didik level pemula yang belum memiliki bekal bahasa Indonesia, berasal dari latar budaya yang beragam, dan menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa sehari-hari. Tulisan ini merefleksikan pengalaman langsung pengajar dalam menyesuaikan penggunaan bahasa pengantar di kelas, khususnya pemanfaatan bahasa Inggris sebagai jembatan menuju pemahaman bahasa Indonesia. Dengan mengacu pada konsep pedagogical translanguaging, refleksi ini menunjukkan bahwa fleksibilitas bahasa pengantar membantu peserta didik memahami instruksi lebih cepat, membangun kepercayaan diri, dan menciptakan suasana belajar yang inklusif. Tulisan ini diharapkan menjadi referensi praktis bagi pengajar BIPA yang bertugas di konteks multibahasa dan diaspora.*
Kata Kunci: *BIPA, pengajar adaptif, bahasa pengantar, translanguaging, kelas pemula*

Pendahuluan

Pengajaran bahasa kepada penutur asing selalu menyimpan pertanyaan mendasar yang belum pernah selesai dijawab: *bahasa apa yang seharusnya digunakan pengajar di dalam kelas?* Pertanyaan ini terasa lebih tajam ketika pengajar BIPA berhadapan dengan peserta didik level pemula yang sama sekali tidak memiliki bekal bahasa Indonesia — situasi yang sangat nyata di kelas-kelas diplomatik seperti KBRI Washington D.C. Di sini, pengajar tidak hanya dituntut menguasai materi, tetapi juga harus mampu menjembatani jurang komunikasi yang sesungguhnya: antara bahasa yang sedang diajarkan dan bahasa yang satu-satunya dipahami peserta didik.

Ironisnya, kompetensi ini jarang mendapat tempat yang cukup dalam pelatihan pengajar BIPA. Banyak program pelatihan lebih banyak membekali pengajar dengan penguasaan konten bahasa Indonesia, metode mengajar, dan pengembangan materi ajar, namun relatif sedikit yang secara eksplisit membahas strategi adaptasi bahasa pengantar di kelas yang benar-benar multibahasa. Akibatnya, pengajar yang dikirim ke luar negeri kerap menghadapi situasi kelas yang tidak sepenuhnya mereka siapkan: peserta didik yang tidak mengerti satu kata pun dalam bahasa Indonesia, latar budaya yang beragam, serta ekspektasi belajar yang tinggi dan komunikatif.

Permasalahan ini sesungguhnya telah diakui dalam sejumlah kajian akademik. Penelitian terkini menemukan adanya kesenjangan implementasi dalam kelas BIPA, yakni prinsip-prinsip pedagogis seperti pendekatan komunikatif dan pembelajaran berbasis tugas diakui secara teoretis tetapi tidak diterapkan secara konsisten di kelas (Amala & Asteria, 2025). Lebih jauh, sejumlah studi mencatat bahwa banyak pengajar BIPA masih menggunakan materi yang terlalu umum dan kurang mampu

menangkap keragaman linguistik dan budaya peserta didik (Nurramdhani dkk., 2024), sehingga kebutuhan nyata di kelas sering kali tidak terpenuhi. Sementara itu, dalam literatur pengajaran bahasa asing secara umum, penggunaan bahasa pertama peserta didik (L1) di dalam kelas telah terbukti membantu mengurangi beban kognitif, memperjelas instruksi, dan menciptakan lingkungan belajar yang lebih suportif, terutama bagi pemelajar dengan tingkat kemampuan rendah (Burner, 2023).

Di sisi lain, penelitian yang membandingkan pembelajaran bahasa asing secara eksklusif dalam bahasa target dengan pembelajaran yang menyertakan penggunaan L1 secara terencana menunjukkan bahwa pendekatan yang menyertakan L1 memberikan hasil yang lebih baik dalam pengembangan kemampuan berbicara dan menulis peserta didik level pemula (de la Fuente & Goldenberg, 2022). Temuan ini memperkuat argumen bahwa fleksibilitas bahasa pengantar bukan sekadar pilihan pragmatis, melainkan strategi pedagogis yang berbasis bukti. Adapun dalam praktik refleksi pengajaran, riset bibliometrik terhadap *reflective practice* dalam pengajaran bahasa di Asia menunjukkan pertumbuhan yang signifikan, dengan Indonesia sebagai salah satu kontributor utama (Cinkara & Derinalp, 2025), namun kajian reflektif yang berfokus pada konteks diplomatik dan diaspora masih sangat terbatas.

Peserta didik BIPA internasional sangat mengutamakan pembelajaran yang komunikatif, interaktif, dan kaya muatan budaya, dengan kemampuan berbicara sebagai ekspektasi tertinggi mereka (Amala & Asteria, 2025). Namun bagaimana ekspektasi ini bisa terpenuhi jika instruksi dasar pengajar pun tidak dipahami oleh peserta didik sejak awal? Di sinilah letak permasalahan yang sesungguhnya — bukan soal apakah bahasa Indonesia harus dipertahankan sebagai satu-satunya bahasa pengantar, melainkan bagaimana pengajar membuat pembelajaran bermakna sejak pertemuan pertama.

Konteks ini semakin mendesak mengingat skala dan momentum strategis yang kini dimiliki BIPA. Menurut data resmi Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa (Badan Bahasa) Kemendikdasmen, sejak tahun 2015 program BIPA telah difasilitasi di 54 negara dengan capaian 173.864 pemelajar hingga akhir tahun 2023 — yang berasal dari 470 lembaga penyelenggara di seluruh dunia. Angka ini merupakan lompatan yang signifikan dari kondisi akhir tahun 2020, ketika program BIPA baru menjangkau 355 lembaga di 41 negara dengan total 72.746 pemelajar. Lonjakan ini diperkuat oleh capaian diplomatik yang bersejarah: pada 20 November 2023, sidang pleno UNESCO secara resmi menetapkan bahasa Indonesia sebagai bahasa resmi ke-10 Sidang Umum UNESCO. Penetapan ini mendorong semakin banyak institusi dan kedutaan besar untuk mengirimkan pengajar BIPA ke luar negeri melalui jalur diplomatik, yang pada gilirannya memperluas sekaligus memperumit konteks kelas yang harus dihadapi pengajar. Dengan peran yang semakin strategis ini, kualitas adaptasi pengajar BIPA di kelas multibahasa menjadi isu yang tidak bisa diabaikan.

Tulisan ini hadir dari pengalaman langsung mengajar selama satu semester di kelas pemula KBRI Washington D.C. Bukan untuk memperdebatkan posisi bahasa Indonesia dalam pengajaran BIPA, melainkan untuk merefleksikan secara jujur: apa yang benar-benar terjadi di kelas, strategi apa yang ditempuh, dan pelajaran apa yang dapat dipetik oleh pengajar BIPA lain yang menghadapi konteks serupa. Dengan kerangka *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2022), refleksi ini diharapkan dapat memperkaya wawasan praktis pengajar BIPA yang bertugas di lingkungan diaspora dan diplomatik.

Tinjauan Pustaka

2.1 Pedagogical Translanguaging sebagai Kerangka Teoretis

Konsep *pedagogical translanguaging* yang dikembangkan Cenoz dan Gorter (2022) menawarkan pergeseran epistemologis yang signifikan dari pandangan konvensional tentang pengajaran bahasa. Jika paradigma monolingual memandang bahasa-bahasa yang dimiliki peserta didik sebagai kompartemen yang terpisah dan berpotensi saling mengganggu, pedagogical translanguaging justru berangkat dari premis bahwa seluruh repertoar linguistik peserta didik merupakan sumber daya yang dapat dimobilisasi melalui strategi yang direncanakan pengajar untuk mempercepat penguasaan bahasa target. Kunci pembeda pendekatan ini terletak pada kata "direncanakan": pedagogical translanguaging berbeda dari translanguaging spontan karena seluruh praktiknya dirancang secara sengaja oleh pengajar dengan tujuan pedagogis yang jelas.

Lebih jauh, Cenoz dan Gorter (2022) mengidentifikasi empat kategori praktik *pedagogical translanguaging* berdasarkan intensitas intervensi pedagogis yang dilakukan pengajar — dari penguatan kesadaran metalinguistik (*metalinguistic awareness*) sebagai bentuk terkuat, hingga *translanguaging shift* sebagai respons impromptu pengajar di kelas. Pendekatan ini juga menekankan dimensi afektif: praktik bahasa yang inklusif dapat menegaskan identitas peserta didik dan mengurangi kecemasan di kelas, yang menjadi faktor penting dalam konteks kelas diplomatik dengan latar belakang budaya yang beragam. Dengan demikian, *pedagogical translanguaging* bukan sekadar izin untuk menggunakan L1, melainkan sebuah arsitektur pedagogis yang terstruktur, menjadikannya kerangka yang tepat untuk menganalisis praktik reflektif pengajaran BIPA di KBRI Washington D.C.

2.2 Bukti Empiris: Peran L1 dalam Pembelajaran Bahasa Asing Level Pemula

Secara teoretis, kerangka *pedagogical translanguaging* mendapatkan dukungan empiris yang kuat dari sejumlah penelitian dalam linguistik terapan. De la Fuente dan Goldenberg (2022) meneliti apakah instruksi di kelas bahasa yang menyertakan penggunaan L1 secara terencana berdampak pada perkembangan kemampuan berbicara dan menulis pemelajar level pemula, dibandingkan dengan instruksi eksklusif bahasa target sepanjang satu semester. Hasilnya menunjukkan bahwa kelompok yang menyertakan penggunaan L1 secara terencana menghasilkan capaian yang lebih baik — sebuah temuan yang secara langsung menantang asumsi bahwa paparan penuh terhadap bahasa target sejak awal selalu menjadi pilihan optimal.

Pada dimensi kepercayaan dan praktik pengajar, Burner (2023) dalam kajian cakupan (*scoping review*) menemukan bahwa sejumlah besar guru bahasa justru tidak meyakini manfaat penggunaan L1 di kelas, meskipun bukti penelitian menunjukkan sebaliknya. Kesenjangan antara keyakinan guru dan bukti penelitian ini menjadi persoalan tersendiri: pengajar yang secara ideologis terikat pada prinsip "bahasa target saja" justru berisiko mengabaikan strategi yang terbukti efektif. Dalam konteks BIPA, tidak ada konsensus formal tentang bahasa pengantar di kelas pemula, kesenjangan ini menjadi lebih kritis karena keputusan sepenuhnya bergantung pada pertimbangan individual pengajar.

2.3 Refleksi Pengajaran sebagai Mekanisme Adaptasi Profesional

Ketika panduan formal tidak tersedia, refleksi pengajaran menjadi modalitas utama yang memungkinkan pengajar belajar dari pengalamannya sendiri dan mengembangkan kompetensi adaptif yang tidak diperoleh dari pelatihan formal. Farrell (2022) menegaskan bahwa refleksi bagi pengajar bahasa bukan sekadar evaluasi diri pasca-mengajar, melainkan proses pengambilan keputusan yang bertanggung jawab berbasis data kelas. Dalam kerangka ini, Farrell memperluasnya menjadi tiga dimensi: *reflection-in-action* (penyesuaian real-time saat pembelajaran berlangsung), *reflection-on-action* (evaluasi kritis setelah sesi selesai), dan *reflection-for-action* (perencanaan proaktif berbasis pembelajaran dari pengalaman sebelumnya).

Xerri (2025) memperkuat argumen ini dengan menegaskan bahwa bagi pengajar bahasa, yang pekerjaannya tertanam dalam mediasi komunikasi, budaya, dan negosiasi identitas, refleksi bukan sekadar rutinitas teknis melainkan sebuah imperatif pedagogis — yang menopang tidak hanya pengembangan metakognisi dan strategi instruksional, tetapi juga empati, kesadaran antarbudaya, dan ketangguhan di kelas multibahasa. Dalam konteks kelas BIPA yang benar-benar multilingual, ketiga dimensi refleksi ini bukan pilihan: pengajar yang tidak mampu berefleksi secara cepat di dalam kelas akan kehilangan momen-momen kritis di mana keputusan tentang bahasa pengantar dapat menentukan apakah instruksi dipahami atau tidak — dan pengajar yang tidak berefleksi setelah kelas akan mengulangi kesalahan yang sama tanpa pernah menyadarinya.

2.4 Konteks Spesifik: Pengajaran BIPA di Lingkungan Diplomatik

Tantangan pengajaran BIPA di lingkungan kedutaan besar tidak dapat sepenuhnya dimengerti melalui riset BIPA berbasis kampus atau lembaga kursus konvensional. Amala dan Asteria (2025), dalam studi *mixed-methods* terhadap 235 peserta didik BIPA internasional, menemukan bahwa ekspektasi tertinggi peserta didik adalah pembelajaran yang komunikatif dan interaktif dengan kemampuan berbicara sebagai prioritas utama, namun pada saat yang sama terdapat kesenjangan nyata antara ekspektasi tersebut dan praktik pengajaran yang terjadi, terutama dalam penerapan pendekatan komunikatif dan pembelajaran berbasis tugas.

Kesenjangan ini diperparah oleh keterbatasan material. Nurramdhani dkk. (2024) mencatat bahwa inovasi dalam pengajaran BIPA — termasuk penggunaan teknologi untuk meningkatkan keterampilan menyimak dan menulis — masih dalam tahap eksplorasi, sementara banyak materi yang tersedia belum dirancang untuk menjawab kebutuhan spesifik peserta didik di konteks diplomatik. Di lingkungan KBRI, peserta didik umumnya adalah ekspatriat, staf kedutaan negara lain, atau anggota komunitas diaspora yang membawa motivasi belajar yang tinggi tetapi juga ekspektasi yang sangat pragmatis: mereka ingin segera dapat berkomunikasi, bukan sekadar memahami sistem bahasa. Kondisi ini memperjelas mengapa fleksibilitas bahasa pengantar — yang didukung oleh bukti empiris dan dikerangkai oleh *pedagogical translanguaging* — bukan sekadar keputusan pragmatis, melainkan respons profesional yang berbasis bukti terhadap realitas kelas yang tidak pernah sepenuhnya dapat diantisipasi dari pelatihan formal.

Metode Penelitian

Tulisan ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode *reflective teaching practice* (Farrell, 2022; Schön, 1983). Pilihan metodologi ini bukan sekadar preferensi, melainkan keputusan epistemologis yang lahir dari sifat permasalahan yang dikaji. Ketika fokus penelitian bukan pada pengukuran hasil belajar peserta didik, melainkan pada pemahaman mendalam tentang proses pengambilan keputusan pedagogis pengajar dalam situasi yang kompleks dan tidak terprediksi, maka pendekatan kualitatif berbasis refleksi adalah yang paling tepat untuk menangkap nuansa yang tidak dapat dijangkau oleh instrumen kuantitatif. Farrell (2022) menegaskan bahwa refleksi pengajaran bukan sekadar teknik evaluasi diri, melainkan sebuah proses inkuiri kritis yang memungkinkan pengajar mengeksternalisasi dan menguji kembali keyakinan serta praktik yang selama ini berjalan secara implisit dan otomatis di kelas.

3.1 Konteks dan Subjek Refleksi

Refleksi ini didasarkan pada pengalaman mengajar selama satu semester di kelas BIPA level pemula — *Beginner Low dan Beginner High* — yang diselenggarakan oleh KBRI Washington D.C. Peserta didik adalah penutur asli bahasa Inggris yang berasal dari beragam latar belakang budaya dan profesi: mulai dari staf kedutaan, anggota komunitas diaspora, hingga warga umum yang memiliki ketertarikan personal atau profesional terhadap Indonesia. Pengetahuan awal peserta didik terhadap bahasa Indonesia berkisar dari sangat terbatas hingga nol. Jumlah peserta per kelas antara 8 hingga 15 orang per pertemuan — ukuran yang cukup ideal untuk pengajaran komunikatif, namun menuntut pengajar untuk mengelola heterogenitas latar belakang secara dinamis.

Konteks ini secara ekologis berbeda dari kelas BIPA berbasis kampus atau lembaga kursus konvensional: tidak ada infrastruktur kurikulum yang mapan, tidak ada panduan formal tentang bahasa pengantar yang harus digunakan, dan ekspektasi peserta didik sangat berorientasi pada kecakapan komunikatif praktis sejak pertemuan pertama. Kondisi ini menjadikan kelas di KBRI Washington D.C. sebagai laboratorium alami untuk mengamati bagaimana pengajar membuat keputusan pedagogis di bawah ketidakpastian.

3.2 Sumber Data Refleksi

Data refleksi diperoleh dari tiga sumber yang saling melengkapi. *Pertama*, catatan pengajaran harian (*teaching journal*) yang ditulis pengajar setelah setiap sesi berlangsung. Catatan ini merekam respons peserta didik terhadap instruksi, kendala komunikasi yang muncul, dan strategi yang ditempuh — baik yang direncanakan maupun yang bersifat spontan. *Kedua*, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang disusun untuk setiap pertemuan, yang berfungsi sebagai dokumen perencanaan sekaligus titik pembanding antara rencana awal penggunaan bahasa pengantar dan penyesuaian yang benar-benar terjadi di lapangan. *Ketiga*, pengamatan langsung terhadap dinamika kelas — mencakup pola interaksi peserta didik, ekspresi kebingungan verbal dan nonverbal, serta momen-momen konkret ketika peralihan bahasa terbukti membantu atau justru menghambat pemahaman.

Ketiga sumber ini tidak diperlakukan sebagai data yang berdiri sendiri, melainkan sebagai triangulasi perspektif yang memungkinkan analisis yang lebih bernuansa: RPP mencerminkan intensi pedagogis, jurnal mengungkap respons real-time pengajar, dan pengamatan kelas menyediakan konteks situasional yang melatarbelakangi kedua sumber pertama.

3.3 Prosedur Analisis

Data dianalisis secara tematik dengan mengidentifikasi pola-pola berulang yang berkaitan dengan penggunaan bahasa pengantar di kelas. Proses analisis mengacu secara eksplisit pada dua momen refleksi yang dibedakan oleh Schön (1983): *reflection-in-action* — refleksi yang terjadi secara real-time saat proses pengajaran berlangsung, ketika pengajar harus menyesuaikan keputusan bahasa pengantar dalam hitungan detik berdasarkan respons peserta didik — dan *reflection-on-action* — refleksi kritis yang dilakukan setelah sesi selesai, di mana pengajar dapat mengevaluasi keputusan-keputusan yang telah diambil dengan jarak yang lebih jernih.

Melalui dua momen ini, keputusan-keputusan pedagogis yang awalnya bersifat intuitif di kelas diangkat menjadi objek analisis kritis yang dapat diuji berdasarkan kerangka *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2022). Dengan kata lain, metodologi ini tidak hanya mendokumentasikan apa yang terjadi, tetapi berupaya menjawab mengapa keputusan tertentu diambil dan apa implikasinya bagi pengajaran BIPA di konteks serupa.

3.4 Keterbatasan

Sebagai studi reflektif berbasis pengalaman tunggal, tulisan ini tidak dirancang untuk menghasilkan generalisasi statistik. Data yang digunakan sepenuhnya bersifat kontekstual — terikat pada kelas tertentu, pengajar tertentu, dan situasi institusional tertentu di KBRI Washington D.C. Potensi bias juga perlu diakui: refleksi pengajar terhadap praktiknya sendiri inheren bersifat subjektif dan rentan terhadap seleksi tidak sadar terhadap pengalaman yang ingin diingat atau dilupakan. Keterbatasan ini tidak melemahkan nilai temuan, tetapi menentukan batas klaimnya: yang ditawarkan di sini bukan kebenaran universal, melainkan *situated knowledge* — pengetahuan yang lahir dari situasi spesifik dan justru bernilai karena kespesifikannya itu. Pengajar BIPA lain yang menghadapi konteks multibahasa serupa diundang untuk menguji, membandingkan, dan memperluas refleksi ini dengan pengalaman mereka sendiri.

Tulisan ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode refleksi pengajaran (reflective teaching practice). Pendekatan ini dipilih karena tujuan utama tulisan bukan untuk mengukur hasil belajar peserta didik secara kuantitatif, melainkan untuk mengeksplorasi dan merefleksikan pengalaman pengajar secara mendalam dalam menghadapi tantangan nyata di kelas.

4.1 Karakteristik Pemelajar dalam Ruang Virtual: Dua Tantangan yang Berlapis

Refleksi atas pengajaran BIPA daring via Zoom di KBRI Washington D.C. mengungkap dua lapisan tantangan yang ketika bergabung menghasilkan kompleksitas pedagogis yang melampaui jumlah keduanya.

Lapisan pertama bersifat linguistik. Pemelajar adalah penutur asli bahasa Inggris dengan kondisi *zero baseline* yang benar-benar absolut — tidak ada kosakata pasif, tidak ada familiaritas fonologis, tidak ada skema budaya yang dapat membantu menafsirkan instruksi. Kondisi ini berbeda secara kualitatif dari sebagian besar konteks BIPA yang terdokumentasi dalam literatur, yang umumnya melibatkan pemelajar dengan setidaknya sedikit paparan terhadap bahasa Indonesia. Ketika pada pertemuan pertama pengajar mengucapkan instruksi sesederhana "Selamat pagi, silakan buka buku halaman satu," layar Zoom tetap senyap — bukan karena kurangnya motivasi, melainkan karena tidak ada satupun unit linguistik yang dapat dipegang sebagai jangkar pemahaman. De la Fuente dan Goldenberg (2022) secara empiris mengonfirmasi bahwa pemelajar level pemula yang tidak mendapatkan akses terhadap L1 sama sekali mengalami hambatan signifikan dalam perkembangan kemampuan berbicara dan menulis. Kondisi *zero baseline* bukan tantangan sementara yang dapat diatasi dengan kesabaran — ia adalah kondisi pedagogis yang menuntut respons instruksional yang terancang.

Lapisan kedua bersifat mediasional. Kohnke dan Moorhouse (2022) mengidentifikasi bahwa Zoom menyediakan fitur-fitur yang mendukung pembelajaran bahasa komunikatif secara sinkronus. Namun Moorhouse dan Kohnke (2023) mencatat bahwa medium ini secara struktural menyulitkan pengajar untuk mengumpulkan informasi tentang kebutuhan pemelajar, memeriksa pemahaman, dan memberikan umpan balik individual karena akses terhadap sinyal sosial dan nonverbal tereduksi secara signifikan.

Dalam kelas BIPA *beginner*, mendeteksi kebingungan pemelajar bukan sekadar penting — ia adalah informasi utama yang menentukan apakah pengajar perlu beralih bahasa atau tidak. Masalahnya, Zoom menyembunyikan informasi itu. Ketika kamera dimatikan dan kolom *chat* senyap, pengajar tidak tahu apakah pemelajar sudah paham, diam karena bingung, atau sekadar mengalami gangguan teknis. Ketiga kemungkinan itu terlihat sama dari layar pengajar. Kondisi ini secara langsung menghambat apa yang oleh Farrell (2022) disebut *reflection-in-action* — kemampuan pengajar untuk membaca situasi kelas dan menyesuaikan keputusan pedagogis secara *real-time*. Tanpa sinyal yang terbaca, pengajar kehilangan kompas yang paling dibutuhkan justru di momen yang paling kritis.

4.2 Dari *Translanguaging Shift* menuju Strategi Terencana: Bahasa Inggris sebagai Jembatan Kognitif

Keputusan untuk menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar pendamping tidak lahir dari perencanaan awal. Ia lahir dari *reflection-in-action* (Farrell, 2022; Schön, 1983) pada pertemuan pertama ketika tidak ada respons terhadap instruksi berbahasa Indonesia. Dalam kerangka Cenoz dan Gorter (2022a), keputusan itu adalah *translanguaging shift* — kategori praktik *pedagogical translanguaging* yang paling situasional dan paling dekat dengan spontanitas. Tantangan sesungguhnya sepanjang semester adalah mengangkat respons impromptu ini menjadi praktik yang lebih kuat — "penggunaan keseluruhan repertoar linguistik" (*using whole linguistic repertoire*) — di mana bahasa Inggris dimanfaatkan secara terencana dengan tujuan pedagogis

yang dapat dipertanggungjawabkan. Proses pengangkatan inilah yang menjadi objek utama *reflection-on-action*.

Secara operasional, tiga pola strategi berkembang secara adaptif. *Pertama*, pola instruksi berlapis: instruksi disampaikan dalam bahasa Indonesia, diikuti jeda untuk membaca respons melalui kamera dan fitur *reactions* Zoom, kemudian dielaborasi dalam bahasa Inggris jika tidak ada tanda pemahaman. *Kedua*, pola padanan terkonteks: kosakata baru ditampilkan via *screen sharing* dengan padanan bahasa Inggris, namun segera diikuti latihan produktif dalam bahasa Indonesia — sejalan dengan argumen de la Fuente dan Goldenberg (2022) bahwa penggunaan L1 yang efektif bukan yang menggantikan L2, melainkan yang membuka jalan masuk menuju L2 secara bermakna. *Ketiga*, pola koreksi asimetris: koreksi kesalahan disampaikan lisan dalam bahasa Indonesia sebagai model linguistik yang benar, sementara penjelasan metalinguistik dikirimkan melalui kolom *chat* dalam bahasa Inggris — memanfaatkan fitur *chat* sebagai saluran pendamping yang tidak mengganggu alur komunikasi utama dan menciptakan rekaman tertulis yang dapat diakses kembali pemelajar.

Ketiga pola ini bertumpu pada dua kerangka yang saling melengkapi. Dari perspektif *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2022a), repertoar linguistik penuh pemelajar dimanfaatkan secara terencana untuk mempercepat penguasaan bahasa target. Vygotsky (1978) memperkenalkan konsep *scaffolding* dalam *Zone of Proximal Development* (ZPD), yaitu gagasan bahwa pembelajaran paling efektif terjadi ketika dukungan diberikan tepat pada batas kemampuan pemelajar saat ini, lalu dikurangi secara bertahap seiring kompetensi mereka berkembang. Bahasa Inggris berfungsi sebagai perancah linguistik yang membantu pemelajar menjangkau bahasa Indonesia yang belum dapat mereka akses secara mandiri. Namun perancah itu dirancang untuk memudar (*fading*), bukan untuk menetap. Dalam praktiknya, pengurangan terjadi mengikuti sinyal aktual dari pemelajar, yakni respons terhadap instruksi berbahasa Indonesia yang semakin cepat, penggunaan fitur *reactions* Zoom yang semakin aktif, dan keberanian menyalakan mikrofon tanpa diminta. Ketiga sinyal itu adalah indikator bahwa ZPD pemelajar telah bergeser maka dukungan linguistik dapat dikurangi karena kompetensi bahasa Indonesia mereka sudah cukup kuat.

4.3 Keterlibatan Afektif dalam Ruang Virtual: Sinyal Digital yang Tidak Boleh Diabaikan

Krashen (1982) berargumen bahwa kecemasan, motivasi, dan kepercayaan diri bekerja seperti filter psikologis yang menentukan seberapa banyak *input* bahasa dapat diserap pemelajar. Ketika filter ini tinggi (akibat kecemasan atau rasa tidak mampu), *input* tidak dapat diproses secara efektif meskipun materi telah disampaikan dengan baik. Dalam kelas BIPA *beginner* via Zoom dengan pemelajar *zero baseline*, risiko ini bersifat sistemik. Setiap sesi tanpa jembatan linguistik yang memadai, berisiko mempekuat keyakinan bahwa bahasa Indonesia tidak dapat dipelajari dan keyakinan itu, jika terus menguat, justru menjadi hambatan terbesar bagi pemerolehan bahasa itu sendiri.

Ketiga sinyal ini adalah data diagnostik yang hanya dapat dibaca akurat oleh pengajar yang memiliki literasi platform yang memadai. Tanpa kemampuan menafsirkan fitur-fitur Zoom sebagai indikator kondisi kognitif dan afektif, pengajar berisiko mengajar dalam kegelapan informasional. Sebaliknya, ketika penggunaan bahasa Inggris sebagai jembatan kognitif

diterapkan secara konsisten, pola yang teramati cukup konsisten: kamera mulai dinyalakan, *chat* menjadi lebih aktif, dan keberanian berbicara dalam bahasa Indonesia tumbuh bertahap. Cenoz dan Gorter (2022b) menegaskan bahwa dimensi afektif *pedagogical translanguaging* — bagaimana praktik bahasa yang inklusif menegaskan identitas pemelajar dan mengurangi kecemasan, sama pentingnya dengan dimensi kognitifnya.

Temuan ini beresonansi dengan kesenjangan yang diidentifikasi Amala dan Asteria (2025): ekspektasi tertinggi pemelajar BIPA internasional adalah pembelajaran yang komunikatif dan interaktif, namun terdapat jarak nyata antara ekspektasi dan praktik pengajaran yang terjadi. Dalam format daring, jarak itu tidak hanya diperparah oleh keterbatasan materi ajar, tetapi juga oleh keterbatasan medium yang hanya dapat diatasi jika pengajar mampu mengoptimalkan fitur platform secara pedagogis dan membaca sinyal-sinyal afektif digital yang bersifat implisit.

4.4 Implikasi bagi Kompetensi Pengajar BIPA Daring: Tiga Kesenjangan Sistemik

Refleksi selama satu semester mengarah pada kesimpulan yang melampaui persoalan strategi individual: ketidaksiapan pengajar bukan semata-mata persoalan kompetensi personal, melainkan persoalan sistemik dalam desain pelatihan BIPA untuk jalur diplomatik. Tiga kesenjangan dapat diidentifikasi.

Kesenjangan pertama adalah kompetensi linguistik aktif dalam bahasa dominan pemelajar. Di konteks anglofon, penguasaan bahasa Inggris yang fungsional bukan nilai tambah opsional — ia adalah prasyarat untuk mengoperasionalkan *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2022a). Tanpa kemampuan ini, kerangka teoretis yang paling canggih sekalipun tidak dapat diimplementasikan. Burner (2023) mencatat bahwa salah satu faktor yang menghambat aktualisasi keyakinan guru tentang multilinguisme dalam praktik kelas justru adalah ketidakmemadaian kompetensi bahasa lain yang mereka miliki sendiri.

Kesenjangan kedua adalah literasi platform secara pedagogis. Kohnke dan Moorhouse (2022) mengidentifikasi fitur-fitur Zoom — *chat*, *reactions*, *screen sharing*, *breakout rooms* — sebagai alat yang memfasilitasi pembelajaran bahasa komunikatif. Namun Moorhouse dan Kohnke (2023) mencatat bahwa menggunakannya untuk tujuan formatif menuntut kompetensi digital profesional yang spesifik. Dalam kelas BIPA *beginner*, fitur-fitur ini adalah pengganti fungsional sinyal sosial yang dalam tatap muka tersedia alamiah. Pengajar yang tidak terlatih membacanya sebagai data diagnostik kehilangan informasi kritis yang menentukan kualitas keputusan pedagogis dari momen ke momen.

Kesenjangan ketiga adalah kompetensi reflektif adaptif yang terstruktur. Farrell (2022) menegaskan bahwa refleksi yang bermakna adalah yang mengubah keputusan intuitif menjadi proposisi pedagogis yang dapat dievaluasi. Xerri (2025) memperluas argumen ini: bagi pengajar bahasa, refleksi adalah imperatif pedagogis yang menopang metakognisi, kesadaran antarbudaya, dan ketangguhan di kelas multibahasa. Di konteks diplomatik daring tanpa panduan formal, kompetensi ini adalah mekanisme pembelajaran profesional utama. Meski Indonesia tercatat sebagai salah satu kontributor utama penelitian *reflective practice* di Asia (Cinkara & Derinalp,

2025), kajian yang secara eksplisit menyasar konteks diplomatik dan diaspora masih sangat langka.

Selama pelatihan BIPA diplomatik tidak mengintegrasikan ketiga kompetensi ini secara eksplisit sebagai komponen inti, pengajar akan terus menemukan sendiri melalui *trial and error* apa yang seharusnya sudah mereka ketahui sebelum kelas pertama dibuka. Nurramdhani dkk. (2024) mencatat bahwa inovasi pengajaran BIPA berbasis teknologi masih dalam tahap eksplorasi. Temuan ini memperluas observasi tersebut: inovasi tidak boleh terbatas pada pengembangan materi digital — ia harus mencakup pengembangan kompetensi pengajar dalam memanfaatkan platform pembelajaran daring secara pedagogis.

Kesimpulan

Tulisan ini berangkat dari pertanyaan yang tampaknya operasional namun menyentuh asumsi ideologis yang jarang diuji dalam pengajaran BIPA: bahasa apa yang seharusnya digunakan pengajar ketika berhadapan dengan pemelajar *beginner zero baseline* dalam kelas daring? Melalui refleksi kritis atas pengalaman mengajar satu semester via Zoom di KBRI Washington D.C., tulisan ini menawarkan dokumentasi kritis atas proses pengambilan keputusan pedagogis di bawah ketidakpastian, yang dianalisis menggunakan kerangka *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2022a, 2022b), *scaffolding* dalam ZPD (Vygotsky, 1978), *affective filter* (Krashen, 1982), dan refleksi pengajaran (Farrell, 2022; Schön, 1983).

Tiga kesimpulan substantif ditarik dari refleksi ini. *Pertama*, penggunaan bahasa Inggris sebagai jembatan kognitif bukan penyimpangan dari prinsip pengajaran BIPA, melainkan implementasi *pedagogical translanguaging* yang terkontekstualisasi. Apa yang awalnya adalah *translanguaging shift* yang reaktif secara bertahap berkembang menjadi strategi "penggunaan keseluruhan repertoar linguistik" yang terencana (Cenoz & Gorter, 2022a) — diterapkan dengan logika *scaffolding* yang jelas: dukungan linguistik diberikan dalam ZPD pemelajar dan dikurangi proporsional seiring kemampuan mereka berkembang. Strategi ini terbukti efektif menurunkan *affective filter* (Krashen, 1982) dan menciptakan kondisi yang kondusif bagi penerimaan *input* bahasa Indonesia secara bermakna, konsisten dengan temuan de la Fuente dan Goldenberg (2022) bahwa penggunaan L1 terencana menghasilkan perkembangan kemampuan berbicara dan menulis yang lebih baik pada pemelajar pemula.

Kedua, format daring via Zoom menambah lapisan kompleksitas yang secara kualitatif berbeda dari pengajaran tatap muka dan belum mendapat perhatian memadai dalam literatur BIPA. Keterbatasan medium dalam menangkap sinyal nonverbal (Moorhouse & Kohnke, 2023) mempersulit *reflection-in-action* pengajar, karena deteksi kebingungan dan keterlibatan afektif harus dikonstruksi secara aktif melalui pembacaan fitur-fitur digital Zoom. Literasi platform secara pedagogis — kemampuan membaca *chat*, *reactions*, dan kondisi kamera sebagai data diagnostik — adalah kompetensi yang harus dipersiapkan eksplisit sebelum penugasan, bukan diasumsikan hadir secara otomatis.

Ketiga, refleksi pengajaran dalam kerangka *reflection-in-action* dan *reflection-on-action* (Farrell, 2022; Schön, 1983) — yang diperkuat perspektif Xerri (2025) tentang refleksi sebagai imperatif

pedagogis di kelas multibahasa — terbukti sebagai mekanisme pembelajaran profesional yang paling fungsional ketika panduan formal tidak tersedia. Di tengah ekspansi BIPA diplomatik pasca penetapan bahasa Indonesia sebagai bahasa resmi ke-10 Sidang Umum UNESCO (Badan Bahasa, 2023), kompetensi reflektif bukan pelengkap — ia adalah inti profesionalisme pengajar BIPA di lingkungan yang tidak sepenuhnya dapat diprediksi dari pelatihan formal.

Implikasi dari ketiga kesimpulan ini beroperasi pada dua level. Pada *level praktis*, tiga pola strategi yang dikembangkan — instruksi berlapis, padanan terkonteks, dan koreksi asimetris — bukan formula baku, melainkan prinsip yang dapat dikontekstualisasikan ulang oleh pengajar BIPA lain yang menghadapi konteks serupa. Pada *level kebijakan*, program pelatihan BIPA diplomatik perlu mengintegrasikan secara eksplisit tiga kompetensi inti yang saat ini masih absen: kompetensi linguistik aktif dalam bahasa dominan pemelajar, literasi platform pedagogis, dan kompetensi reflektif adaptif terstruktur. Selama ketiganya tidak diakui sebagai kebutuhan sistemik — sebagaimana juga diindikasikan oleh Nurramdhani dkk. (2024) dalam konteks inovasi pengajaran BIPA yang masih eksploratoris — pengajar akan terus menemukan sendiri apa yang seharusnya sudah mereka ketahui sebelum kelas pertama dibuka.

Tulisan ini adalah satu suara dari satu konteks spesifik — tidak untuk digeneralisasi begitu saja, namun cukup representatif dari realitas yang semakin banyak dihadapi pengajar BIPA. Data Badan Bahasa (2024) mencatat 173.864 pemelajar dari 470 lembaga di 54 negara. Di balik angka itu terdapat pengajar yang setiap hari membuat keputusan pedagogis di bawah ketidakpastian. Tulisan ini adalah undangan terbuka bagi mereka untuk mendokumentasikan, merefleksikan, dan mempublikasikan pengalaman dari konteks-konteks yang belum terpetakan dalam literatur.

Referensi

Amala, A. A., & Asteria, P. V. (2025). Matching strategies with expectations: Do BIPA teaching methods meet the needs of international students? *Cogent Education, 12*(1), Article 2588887. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2588887

Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, Kemendikdasmen. (2021). *Badan Bahasa targetkan 100.000 pemelajar baru BIPA pada tahun 2024.* https://badanbahasa.kemendikdasmen.go.id/berita-detail/3270/badan-bahasa-targetkan-100.000-pemelajar-baru-bipa-pada-tahun-2024

Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, Kemendikdasmen. (2023). *Bahasa Indonesia disetujui menjadi bahasa resmi Sidang Umum UNESCO.* https://badanbahasa.kemdikbud.go.id/berita-detail/4081/bahasa-indonesia-disetujui-menjadi-bahasa-resmi-sidang-umum-unesco

Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, Kemendikdasmen. (2024). *Badan Bahasa fasilitasi pembelajaran bahasa Indonesia bagi diplomat negara sahabat.* https://badanbahasa.kemendikdasmen.go.id/berita-detail/4142/badan-bahasa-fasilitasi-pembelajaran-bahasa-indonesia-bagi-diplomat-negara-sahabat

Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, Kemendikdasmen. (2025). *Jumlah pemelajar Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing (BIPA) 2024.* https://data.dikdasmen.go.id/dataset/p/kebahasaan-3/jumlah-pemelajar-bahasa-indonesia-bagi-penutur-asing-bipa-2024

Burner, T. (2023). Teachers' multilingual beliefs and practices in English classrooms: A scoping review. *Review of Education, 11*, e3407. https://doi.org/10.1002/rev3.3407

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022a). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal, 53*(2), 342–354. https://doi.org/10.1177/00336882221082751

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022b). *Pedagogical translanguaging.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009035774

Cinkara, E., & Derinalp, P. (2025). A bibliometric analysis of research in reflective practice within English language teaching across Asia (2013–2023). *Reflective Practice.* https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2535078

de la Fuente, M. J., & Goldenberg, C. (2022). Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA): Effects of using a principled approach to L1 in the beginner foreign language classroom. *Language Teaching Research, 26*(5), 943–962. https://doi.org/10.1177/1362168820921882

Farrell, T. S. C. (2022). *Reflective practice in language teaching.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009028783

Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2022). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *RELC Journal, 53*(1), 296–301. https://doi.org/10.1177/0033688220937235

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2023). Conducting formative assessments during synchronous online lessons: University teachers' challenges and pedagogical strategies. *Pedagogies: An International Journal, 18*(3), 431–449. https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2065993

Nurramdhani, H. F., Idris, N. S., & Widia, I. (2024). Technology in listening and writing learning for BIPA learners. *Inovasi Kurikulum, 21*(1), 323–334. https://doi.org/10.17509/jik.v21i1.65481

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books. https://www.routledge.com/The-Reflective-Practitioner-How-Professionals-Think-in-Action/Schon/p/book/9780465068784

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Xerri, D. (2025). Enhancing reflective practice in language teacher education: Technology as a critical reflective partner. *Technology in Language Teaching & Learning, 7*(2), Article 103214. https://doi.org/10.29140/tltl.v7n2.103214