



Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
Republik Indonesia

Kajian Akademik

Kurikulum untuk **Pemulihan** Pembelajaran

Edisi 1 | Februari 2022

Tim Penyusun

Pengarah

Anindito Aditomo

Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan

Penanggungjawab

Zulfikri

Plt. Kepala Pusat Kurikulum dan Pembelajaran

Penyusun

Yogi Anggraena (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran)

Nisa Felicia (Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan)

Dion Eprijum Ginanto (UIN Sulthan Thaha Saifuddin, Jambi)

Indah Pratiwi (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)

Bakti Utama (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)

Leli Alhapip (Badan Riset dan Inovasi Nasional)

Dewi Widiaswati (Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan)

Penerbit

Pusat Kurikulum dan Pembelajaran

Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Edisi 1, Februari 2021

Kata Pengantar

Puji dan syukur kami panjatkan ke hadirat Allah SWT atas terbitnya kajian akademik tentang kurikulum ini. Kajian ini dilakukan dalam rangka mendukung perumusan kebijakan kurikulum yang akan diumumkan oleh Mendikbudristek, bapak Nadiem Anwar Makarim. Dalam kebijakan tersebut, mulai tahun ajaran 2022/2023 satuan pendidikan dapat memilih untuk menerapkan kurikulum baru yang bernama Kurikulum Merdeka.

Kurikulum Merdeka dirancang sebagai bagian dari upaya Kemendikbudristek untuk mengatasi krisis belajar yang telah lama kita hadapi, dan menjadi semakin parah karena pandemi. Krisis ini ditandai oleh rendahnya hasil belajar peserta didik, bahkan dalam hal yang mendasar seperti literasi membaca. Krisis belajar juga ditandai oleh ketimpangan kualitas belajar yang lebar antar wilayah dan antar kelompok sosial-ekonomi.

Tentu, pemulihan sistem pendidikan dari krisis belajar tidak bisa diwujudkan melalui perubahan kurikulum saja. Diperlukan juga berbagai upaya penguatan kapasitas guru dan kepala sekolah, pendampingan bagi pemerintah daerah, penataan sistem evaluasi, serta infrastruktur dan pendanaan yang lebih adil. Namun kurikulum juga memiliki peran penting. Kurikulum berpengaruh besar pada apa yang diajarkan oleh guru, juga pada bagaimana materi tersebut diajarkan. Karena itu, kurikulum yang dirancang dengan baik akan mendorong dan memudahkan guru untuk mengajar dengan lebih baik.

Kajian akademik ini menjelaskan latar belakang, landasan empiris, dan kerangka konseptual yang digunakan dalam merumuskan kebijakan kurikulum dan merancang Kurikulum Merdeka. Kajian ini juga mencakup strategi implementasi kurikulum baru, sebuah isu yang sangat mempengaruhi keberhasilan dari setiap kebijakan pendidikan.

Selama dua tahun ke depan, Kurikulum Merdeka akan terus disempurnakan berdasarkan evaluasi dan umpan balik dari berbagai pihak. Sejalan dengan proses evaluasi tersebut, naskah ini juga akan mengalami revisi dan pembaruan secara berkala.

Akhir kata, saya mengucapkan selamat dan terima kasih kepada seluruh tim penulis dan peneliti, beserta plt. Kepala Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, yang telah bekerja dengan sepenuh hati untuk menghasilkan sebuah kajian yang komprehensif. Penghargaan dan terima kasih juga saya sampaikan untuk Mendikbudristek yang secara visioner memberi arahan dan dukungan bagi pengembangan kurikulum ini.

Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan
Asesmen Pendidikan

Anindito Aditomo, Ph.D.

Daftar Isi

Kata Pengantar	iii
Daftar Isi	iv
Pendahuluan	7
Latar Belakang	7
Tujuan	10
Landasan Pengembangan dan Pelaksanaan Kurikulum	10
Krisis Pembelajaran	15
Pra pandemi	15
Pandemi	18
Respon Pemerintah Terhadap Pandemi: Kebijakan Tiga Kurikulum yang Sudah Diterapkan (Berdasarkan Kepmen Darurat)	19
Hasilnya Kurikulum Darurat itu Baik	20
Learning Loss di Berbagai Negara	21
Evaluasi K13	22
Dibutuhkan Kurikulum Alternatif	25
Kesimpulan	26
Rancangan Kurikulum Merdeka	28
Prinsip Perancangan Kurikulum Merdeka	28
Kerangka Kurikulum	39
Capaian Pembelajaran	42
Struktur Kurikulum	50
Prinsip Pembelajaran dan Asesmen	65
Perangkat Ajar	68
Kesimpulan	71

Implementasi Kurikulum Merdeka Secara Terbatas.....	74
Pendahuluan	74
Implementasi Kurikulum Merdeka secara Terbatas Pada Program	
Sekolah Penggerak	75
Implementasi Terbatas Pada Program SMK Pusat Keunggulan	88
Kesimpulan	91
 Rancangan Implementasi Kurikulum Merdeka.....	 93
Kerangka Teori Implementasi Kurikulum	94
Keragaman Konteks Pemulihan Pembelajaran	104
Strategi Implementasi Kurikulum Merdeka	106
Kesimpulan	120
 Daftar Pustaka.....	 123

A. Latar Belakang

Peningkatan dan pemerataan mutu pendidikan menjadi tantangan utama dalam pembangunan pendidikan di Indonesia. Untuk mengatasi tantangan ini, sejak 2009 Pemerintah telah memenuhi kewajiban anggaran pendidikan sebesar 20% APBN serta terus meningkatkan anggaran pendidikan dari Rp 332,4 T pada 2013, menjadi Rp 550 T pada 2021 (kemenkeu.go.id, 2021). Peningkatan anggaran tersebut telah berkontribusi positif pada perbaikan tingkat pendidikan dan kesejahteraan guru, penurunan ukuran kelas (rasio guru-siswa), serta perbaikan sarana dan prasarana di satuan pendidikan (Beatty et.al, 2021; Muttaqin, 2018).

Namun demikian, berbagai indikator hasil belajar siswa belum menampilkan hasil yang menggembirakan. Sebagaimana akan diulas lebih detail pada BAB II naskah ini, berbagai pengukuran hasil belajar siswa menunjukkan masih relatif rendahnya kualitas hasil belajar di Indonesia. Pun demikian, tidak terjadi peningkatan kualitas pembelajaran yang signifikan dalam beberapa tahun terakhir. Pada konteks inilah pendidikan di Indonesia tengah mengalami krisis pembelajaran, yang apabila tidak segera ditangani akan menguatkan apa yang disampaikan Pritchett (2012) sebagai *schooling ain't learning*: bersekolah namun tidak belajar.

Krisis pembelajaran yang telah terjadi sekian lama tersebut, diperburuk dengan Pandemi

Covid-19 yang seketika membawa perubahan pada wajah pendidikan di Indonesia. Perubahan yang paling nyata tampak pada proses pembelajaran yang awalnya bertumpu pada metode tatap muka beralih menjadi pembelajaran jarak jauh (PJJ). Intensitas belajar mengajar juga mengalami penurunan yang signifikan, baik jumlah hari belajar dalam seminggu maupun rata-rata jumlah jam belajar dalam sehari. Selama PJJ, umumnya siswa belajar 2-4 hari dalam seminggu terutama siswa pada tingkat SMP, SMA, dan SMK (Puslitjak, 2020). Di DKI Jakarta, rata-rata waktu yang digunakan untuk pembelajaran jarak jauh hanya 3.5 jam/ hari, sementara di luar Jawa lebih pendek lagi yaitu hanya 2,2 jam/ hari (UNICEF, 2020). Keterbatasan akses internet, perangkat digital serta kapasitas baik guru, orang tua, maupun siswa dipandang menjadi tantangan terbesar dalam menyelenggarakan PJJ (Afriansyah, 2020; UNICEF, 2020).

Di tengah keterbatasan yang ada, berbagai strategi dilakukan sekolah untuk menyelenggarakan PJJ. Pratiwi dan Utama (2020) mengidentifikasi setidaknya enam strategi yang dilakukan sekolah. Pertama, di wilayah dengan akses internet dan perangkat digital memadai, serta didukung oleh guru dan siswa yang *melek* digital pembelajaran dapat berjalan relatif baik dengan kelas di ruang maya (*interactive virtual classroom*) dan mengoptimalkan aplikasi belajar daring. Kedua,

di sekolah-sekolah dengan akses internet dan perangkat digital yang memadai namun tidak didukung dengan keterampilan digital guru/siswa, PJJ dilakukan secara terbatas dimana penugasan dan pembimbingan oleh guru umumnya dilakukan melalui aplikasi media sosial *WhatsApp*. Ketiga, beberapa sekolah dengan akses internet terbatas melaksanakan proses belajar dalam kelompok-kelompok kecil rumah guru atau siswa. Keempat, beberapa sekolah yang juga tanpa jaringan internet memanfaatkan radio lokal/ radio amatir untuk menyebarkan penugasan. Kelima, terdapat sekolah yang menggunakan pesan berantai (*"mouth to mouth" massage*) untuk menyampaikan tugas ke siswa. Terakhir, beberapa sekolah bahkan terpaksa harus meliburkan siswanya.

Studi-studi lebih lanjut memberi perhatian pada dampak-dampak yang terjadi dalam perubahan radikal dalam proses pembelajaran selama pandemi. Temuan studi-studi tersebut antara lain menunjukkan terjadinya ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) yaitu ketika siswa kehilangan kompetensi yang telah dipelajari sebelumnya, tidak mampu menuntaskan pembelajaran di jenjang kelas maupun mengalami efek majemuk karena tidak menguasai pembelajaran pada setiap jenjang. Studi Indrawati, Prihadi dan Siantoro (2020) di sembilan provinsi di Indonesia menunjukkan bahwa pada awal PJJ, hanya 68% anak yang mendapatkan akses pembelajaran dari rumah. Kondisi ini diperburuk dengan siswa yang melaksanakan PJJ pun tidak mendapatkan kualitas pembelajaran yang sama sebagaimana sebelum pandemi. Banyak siswa hanya menerima instruksi, umpan balik, dan interaksi yang terbatas dari guru mereka (Indrawati, Pihadi, dan Siantoro, 2020). Kondisi ini berkontribusi pada menurunnya kemampuan

siswa, ketidaktercapaian pembelajaran, ketimpangan pengetahuan yang semakin lebar, perkembangan emosi dan kesehatan psikologis yang terganggu, kerentanan putus sekolah, serta potensi penurunan pendapatan siswa di kemudian hari (The SMERU Research Institute-The RISE Programme in Indonesia, 2020). Temuan serupa juga dihasilkan dari kajian Puslitjak dan INOVASI yang menunjukkan bahwa pada kelas awal, hilangnya kemampuan belajar siswa dalam hal literasi dan numerasi sebelum dan selama pandemi setara dengan 5-6 bulan setelah 12 bulan belajar dari rumah (Puslitjak dan INOVASI, 2020). Studi yang sama juga menunjukkan bahwa ketika siswa tidak menguasai hal-hal yang seharusnya dipelajari pada satu tahun akan memiliki efek majemuk pada apa yang bisa dipelajari siswa pada jenjang berikutnya (Puslitjak dan INOVASI, 2020).

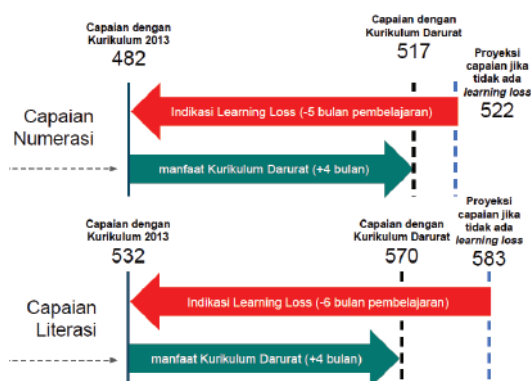
Dampak lain adalah menguatnya kesenjangan pembelajaran (*learning gap*) selama pembelajaran jarak jauh. Di Indonesia, kesenjangan pendidikan terjadi jauh sebelum pandemi (Muttaqin, 2018) dan semakin menguat ketika pandemi. Indikasi penguatan kesenjangan pembelajaran sebenarnya telah tampak dari pola keberagaman proses pembelajaran selama pandemi. Survei Kemendikbud (2020) memperlihatkan adanya kesenjangan dalam penggunaan platform pembelajaran antara sekolah di daerah 3T dan kawasan non-3T. Hasil serupa juga ditunjukkan dari studi *The SMERU Research Institute-The RISE Programme in Indonesia* (2020) yang memperlihatkan adanya kesenjangan penggunaan aplikasi digital dalam pembelajaran antara daerah perkotaan dan pedesaan terutama di luar Pulau Jawa.

Pola keberagaman dalam proses pembelajaran ini selanjutnya memberi pengaruh pada semakin melebarnya kesenjangan hasil pembelajaran siswa selama pandemi. Terkait hal ini, temuan The SMERU Research Institute (2020) menunjukkan dua hal. Pertama, analisis ketimpangan belajar di dalam kelas menunjukkan bahwa siswa yang memiliki akses terhadap perangkat digital, memiliki guru adaptif, pada kondisi sosial ekonomi lebih tinggi, serta mempunyai orang tua yang aktif berkomunikasi dengan guru cenderung memiliki kemampuan di atas rata-rata. Kedua, ketimpangan hasil belajar antar siswa dalam satu kelas pun diprediksi akan semakin lebar. Apabila tidak ada intervensi yang mendorong guru untuk menyusun pembelajaran yang memperhatikan keragaman kemampuan belajar siswa, maka siswa dengan kemampuan rendah akan semakin tertinggal dari siswa lainnya. Studi INOVASI dan Puslitjak (2020) menunjukkan risiko yang lebih besar dari semakin melebarnya kesenjangan pembelajaran ini. Menurut studi tersebut, “pembelajaran selama COVID-19 memiliki dampak yang lebih besar pada beberapa kelompok siswa, di mana siswa yang berasal dari keluarga dengan latar belakang sosial ekonomi lebih rendah lebih berisiko tidak terdaftar lagi atau tidak lagi berpartisipasi dalam proses pembelajaran.

Antisipasi dampak pandemi terhadap ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) dan kesenjangan pembelajaran (*learning gap*) sebenarnya telah dilakukan oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud/ saat ini Kemendikbudristek). Pada Agustus 2020, Kemendikbud menerbitkan kurikulum darurat pada satuan pendidikan dalam kondisi khusus. Kurikulum darurat (dalam kondisi khusus) ini pada intinya merupakan penyederhanaan dari kurikulum nasional. Pada

kurikulum darurat dilakukan pengurangan kompetensi dasar untuk setiap mata pelajaran sehingga guru dan siswa dapat berfokus pada kompetensi esensial dan kompetensi prasyarat untuk kelanjutan pembelajaran di tingkat selanjutnya. Guru juga didorong untuk melakukan asesmen diagnostik secara berkala untuk mendiagnosis kondisi kognitif (kemampuan dan capaian pembelajaran siswa) dan kondisi non-kognitif (aspek psikologis dan kondisi emosional siswa) sebagai dampak dari PJJ. Dengan asesmen diagnostik ini diharapkan guru dapat memberikan pembelajaran yang tepat sesuai kondisi dan kebutuhan siswa mereka.

Setelah berjalan hampir satu tahun ajaran, Kemendikbud telah melakukan evaluasi terhadap pelaksanaan kurikulum darurat. Hasil evaluasi tersebut secara umum menunjukkan bahwa siswa pengguna kurikulum darurat mendapatkan hasil asesmen yang lebih baik daripada pengguna Kurikulum 2013 secara penuh, terlepas dari latar belakang sosial ekonominya. Penggunaan kurikulum darurat secara signifikan juga mampu mengurangi indikasi *learning-loss* selama pandemi baik untuk capaian literasi maupun numerasi (lihat gambar 1).



Gambar 1.1. Perbandingan capaian literasi dan numerasi siswa yang menggunakan kurikulum darurat dan Kurikulum 2013

Sumber: Kemendikbud, 2021

Hasil positif di atas menunjukkan bahwa intervensi kurikulum darurat memiliki pengaruh yang signifikan terhadap upaya pemulihan pembelajaran akibat pandemi COVID-19. Namun disisi lain, dapat dikatakan bahwa intervensi ini merupakan kebijakan bumper untuk menanggulangi potensi *learning loss* dan *learning gap* selama pandemi. Dibutuhkan pengembangan kurikulum yang secara komprehensif mampu menghadapi krisis

pembelajaran yang menjadi permasalahan akut di Indonesia. Pada konteks tersebut, kajian akademik pemulihan pembelajaran ini disusun untuk menelaah berbagai alternatif kurikulum yang dapat digunakan oleh satuan pendidikan dengan keragaman karakteristiknya untuk meningkatkan kualitas proses pembelajaran, mengoptimalkan hasil belajar siswa, serta mengurangi dampak-dampak negatif pandemi COVID-19 bagi pendidikan di Indonesia.

B. Tujuan

Uraian di atas meletakkan dasar pemikiran tentang pentingnya intervensi kurikulum dalam upaya pemulihan pembelajaran di Indonesia. Dalam konteks ini, kajian akademik ini bertujuan untuk:

1. Membangun argumentasi rasional intervensi kurikulum dalam upaya mengatasi krisis pembelajaran di Indonesia
2. Menyusun alternatif kurikulum yang berorientasi pada peningkatan kualitas proses pembelajaran dan mengoptimalkan hasil belajar namun tetap mempertimbangkan keragaman karakteristik satuan pendidikan.
3. Menyusun strategi pemilihan alternatif kurikulum bagi satuan pendidikan.

C. Landasan Pengembangan dan Pelaksanaan Kurikulum

Pengembangan Kurikulum dan pelaksanaan kurikulum didasarkan pada butir-butir kebijakan nasional dalam bidang pendidikan yang terdapat dalam dokumen sebagai berikut:

1. Perubahan Struktur Kurikulum Menurut Jenjang dan Jenis Pendidikan

Pembukaan UUD RI Tahun 1945 pada alinea keempat tercantum tujuan nasional bangsa Indonesia, yaitu memajukan kesejahteraan umum dan mencerdaskan kehidupan bangsa. Untuk mewujudkan tujuan tersebut, Pemerintah mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pendidikan nasional, yang meningkatkan keimanan dan ketakwaan serta akhlak mulia

sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 31 UUD NRI Tahun 1945. Selain itu, Pemerintah juga memajukan ilmu pengetahuan dan teknologi dengan menunjang tinggi nilai-nilai agama dan persatuan bangsa untuk kemajuan peradaban serta kesejahteraan umat manusia sebagaimana diamanatkan Pasal 31 ayat (5) UUD NRI Tahun 1945.

Dengan berkembangnya ilmu pengetahuan dan teknologi yang semakin pesat dari tahun ke tahun, maka Pemerintah harus selalu mengupdate sistem pendidikan nasional

khususnya melalui penyesuaian kurikulum sebagai “jantung” pendidikan yang senantiasa mengikuti perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

2. Undang-undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional

Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu sebagaimana termaktub dalam Ketentuan Umum UU No. 20 Tahun 2003. Pengembangan kurikulum dilakukan dengan mengacu pada standar nasional pendidikan sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 35 ayat (2) dan Pasal 36 ayat (1) UU No. 20 Tahun 2003.

Kurikulum pada semua jenjang dan jenis pendidikan dikembangkan dengan prinsip

diversifikasi sesuai dengan satuan pendidikan, potensi daerah, dan peserta didik sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 36 ayat (2) UU No. 20 Tahun 2003. Kerangka dasar dan struktur kurikulum pendidikan dasar dan menengah ditetapkan oleh Pemerintah dan dikembangkan sesuai dengan relevansinya oleh setiap kelompok atau satuan pendidikan dan komite sekolah/madrasah di bawah koordinasi dan supervisi dinas pendidikan atau kantor departemen agama kabupaten/kota untuk pendidikan dasar dan provinsi untuk pendidikan menengah sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 38 UU No. 20 Tahun 2003.

3. Peraturan Pemerintah No. 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan sebagaimana telah diubah dengan PP No. 4 Tahun 2022.

Standar Nasional Pendidikan disempurnakan secara terencana, terarah, dan berkelanjutan untuk meningkatkan mutu Pendidikan sesuai dengan tuntutan perubahan kehidupan lokal, nasional, dan global sesuai dengan Pasal 3 ayat (3) PP No. 57 Tahun 21. Dengan demikian, kurikulum yang berlaku dapat disesuaikan seiring dengan perubahan standar nasional pendidikan yang merupakan acuan dalam pengembangan kurikulum. Standar Nasional Pendidikan yang menjadi acuan dalam pengembangan meliputi standar kompetensi lulusan, standar isi, standar proses; dan standar penilaian Pendidikan.

Kurikulum disusun sesuai dengan Jenjang Pendidikan dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia dengan memperhatikan peningkatan iman dan takwa, nilai Pancasila, peningkatan akhlak mulia, peningkatan potensi, kecerdasan, dan minat Peserta Didik, keragaman potensi daerah dan lingkungan, tuntutan pembangunan daerah dan nasional, tuntutan dunia kerja, perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni; agama; dinamika perkembangan global; dan persatuan nasional dan nilai-nilai kebangsaan.

Kurikulum pendidikan dasar dan menengah wajib memuat pendidikan agama, pendidikan Pancasila, pendidikan kewarganegaraan, Bahasa, matematika, ilmu pengetahuan alam, ilmu pengetahuan sosial, seni dan budaya,

pendidikan jasmani dan olahraga, keterampilan/kejuruan; dan muatan lokal. Muatan pelajaran dapat dituangkan secara terpisah atau terintegrasi dalam bentuk mata pelajaran/mata kuliah. Modul, blok, atau tematik.

4. Rencana Pembangunan Jangka Panjang Nasional 2005–2025

Undang-Undang Nomor 17 Tahun 2007 tentang Rencana Pembangunan Jangka Panjang Nasional (RPJPN) 2005-2025 menjadi landasan bagi perumusan Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) yang diselenggarakan setiap lima tahun sekali.

RPJMN menjadi pedoman bagi kementerian/ lembaga dalam menyusun Rencana Strategis kementerian dan lembaga (Renstra-K/L) dan menjadi bahan pertimbangan bagi pemerintah daerah dalam menyusun dan menyesuaikan rencana pembangunan daerahnya masing-masing dalam rangka pencapaian sasaran pembangunan nasional.

5. Rancangan Pembangunan Jangka Menengah Nasional 2020 – 2025 (Perpres No 18 Tahun 2020)

Substansi Inti Program Aksi Bidang Pendidikan RPJMN Tahun 2020 – 2024, diantaranya

- a. Meningkatkan pemerataan layanan pendidikan berkualitas, melalui Peningkatan kualitas pengajaran dan pembelajaran, mencakup:
 - 1) penerapan kurikulum dengan memberikan penguatan pengajaran berfokus pada kemampuan matematika, literasi dan sains di semua jenjang;
 - 2) penguatan pendidikan literasi kelas awal dan literasi baru (literasi digital, data, dan sosial) dengan strategi pengajaran efektif dan tepat;
 - 3) peningkatan kompetensi dan profesionalisme pendidik;
 - 4) penguatan kualitas penilaian hasil belajar siswa, terutama melalui penguatan peran pendidik dalam

- penilaian pembelajaran di kelas, serta peningkatan pemanfaatan hasil penilaian sebagai bagian dalam perbaikan proses pembelajaran;
- 5) peningkatan pemanfaatan TIK dalam pembelajaran, terutama dalam mensinergikan model pembelajaran jarak jauh (*distance learning*), dan sistem pembelajaran daring (*online*);
- 6) integrasi soft skill (keterampilan non-teknis) dalam pembelajaran,
- 7) peningkatan kualitas pendidikan karakter, agama dan kewargaan;
- 8) peningkatan kualitas pendidikan keagamaan, termasuk kualitas pendidikan
- b. Meningkatkan produktivitas dan daya saing, melalui Pendidikan dan pelatihan vokasi berbasis kerjasama industri, mencakup:

- 1) Peningkatan peran dan kerja sama industri/swasta dalam pendidikan dan pelatihan vokasi, meliputi pengembangan sistem insentif/regulasi untuk mendorong peran industri/swasta dalam pendidikan dan pelatihan vokasi; peningkatan peran daerah dalam koordinasi intensif dengan industri/swasta untuk pengembangan pendidikan dan pelatihan vokasi di wilayahnya; dan pemetaan kebutuhan keahlian termasuk penguatan informasi pasar kerja;
 - 2) Reformasi penyelenggaraan pendidikan dan pelatihan vokasi, meliputi penguatan pembelajaran inovatif dengan penyelarasan program studi/bidang keahlian mendukung pengembangan sektor unggulan dan kebutuhan industri/swasta; penyelarasan kurikulum dan pola pembelajaran sesuai kebutuhan industri; penguatan pembelajaran untuk penguasaan karakter kerja, softskills dan bahasa asing; penguatan pelaksanaan pendidikan dan pelatihan vokasi sistem ganda (*dual TVET system*) yang menekankan pada penguasaan keterampilan berbasis praktik dan magang di industri; perluasan penerapan *teaching factory/teaching industry* berkualitas sebagai salah satu sistem pembelajaran standar industri; revitalisasi dan peningkatan kualitas sarana dan prasarana pembelajaran dan praktek kerja pendidikan dan pelatihan vokasi sesuai standar; peningkatan kerja sama pemanfaatan fasilitas praktik kerja di industri, termasuk unit produksi/ *teaching factory/teaching industry*; penguatan pelatihan kecakapan kerja dan kewirausahaan di sekolah, madrasah, dan pesantren; peningkatan fasilitasi dan kualitas pemagangan; dan penyusunan strategi penempatan lulusan;
- Seluruh substansi inti program aksi bidang pendidikan itu harus dilakukan dan diwujudkan oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan melalui Rencana Strategis Tahun 2020-2024.

6. Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020–2024 (Permendikbud No. 22 Tahun 2020)

Arah kebijakan dan strategi pendidikan dan kebudayaan pada kurun waktu 2020-2024 dalam rangka mendukung pencapaian 9 (sembilan) Agenda Prioritas Pembangunan (Nawacita Kedua) dan tujuan Kemendikbud melalui Kebijakan Merdeka Belajar yang bercita-cita menghadirkan pendidikan bermutu tinggi bagi semua rakyat Indonesia, yang dicirikan oleh angka partisipasi yang tinggi di seluruh jenjang pendidikan, hasil

pembelajaran berkualitas, dan mutu pendidikan yang merata baik secara geografis maupun status sosial ekonomi. Selain itu, fokus pembangunan pendidikan dan pemajuan kebudayaan diarahkan pada pemantapan budaya dan karakter bangsa melalui perbaikan pada kebijakan, prosedur, dan pendanaan pendidikan serta pengembangan kesadaran akan pentingnya pelestarian nilai-nilai luhur

budaya bangsa dan penyerapan nilai baru dari kebudayaan global secara positif dan produktif.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan mendukung Visi dan Misi Presiden untuk mewujudkan Indonesia Maju yang berdaulat, mandiri, dan berkepribadian melalui terciptanya Pelajar Pancasila yang bernalar kritis, kreatif, mandiri, beriman, bertakwa kepada Tuhan YME, dan berakhlak mulia, bergotong royong, dan berkebinekaan global.

Kurikulum yang berlaku di Indonesia sering dipandang kaku dan terfokus pada konten. Tidak banyak kesempatan tersedia untuk betul-betul memahami materi dan berefleksi terhadap pembelajaran. Isi kurikulum juga dianggap terlalu teoritis, sulit bagi guru untuk menerjemahkannya secara praktis dan operasional dalam materi pembelajaran dan aktivitas kelas. Salah satu perubahan yang diusung dalam kebijakan Merdeka Belajar adalah terjadi pada kategori kurikulum. Dalam hal pedagogi, Kebijakan Merdeka Belajar akan meninggalkan pendekatan standarisasi menuju pendekatan heterogen yang lebih paripurna memungkinkan guru dan murid menjelajahi khasanah pengetahuan yang terus berkembang.

Murid adalah pemimpin pembelajaran dalam arti merekalah yang membuat kegiatan belajar mengajar bermakna, sehingga pembelajaran akan disesuaikan dengan tingkatan kemampuan siswa dan didukung dengan berbagai teknologi yang memberikan pendekatan personal bagi kemajuan pembelajaran tiap siswa, tanpa mengabaikan pentingnya aspek sosialisasi dan bekerja dalam kelompok untuk memupuk solidaritas sosial dan keterampilan lunak (*soft skills*). Dengan menekankan sentralitas pembelajaran siswa, kurikulum yang terbentuk oleh Kebijakan Merdeka Belajar akan berkarakteristik fleksibel, berdasarkan kompetensi, berfokus pada pengembangan karakter dan keterampilan lunak, dan akomodatif terhadap kebutuhan DU/DI.

Sesuai dengan arah kebijakan dan penugasan secara khusus, selanjutnya Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan menjabarkan aspek yang berkenaan dengan pengembangan dan pelaksanaan kurikulum dengan memperhatikan ketercapaian kompetensi peserta didik pada satuan pendidikan dalam kondisi khusus yang menyebabkan belum mampu mengatasi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) sehingga kepmendikbud nomor 719 tahun 2020 perlu disempurnakan.

02

Krisis Pembelajaran

Dunia saat ini tengah berjuang untuk memulihkan kondisi pembelajaran. Banyak upaya dan intervensi dikeluarkan oleh masing-masing negara guna mengejar ketertinggalan akibat penutupan sekolah dan pembelajaran online. Pemerintah Indonesia juga berupaya menjalankan beberapa kebijakan untuk menanggulangi potensi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) dan ketimpangan pembelajaran (*learning gap*) selama pandemi.

Ketertinggalan pembelajaran mempunyai indikasi di antaranya ketika peserta didik kesulitan untuk memahami kompetensi yang dipelajari sebelumnya, juga ketika mereka tidak mampu menuntaskan pembelajaran di jenjang kelas, atau ketika peserta didik mempunyai kompleksitas permasalahan karena tidak mampu menguasai pembelajaran di setiap jenjang. Adapun ketimpangan

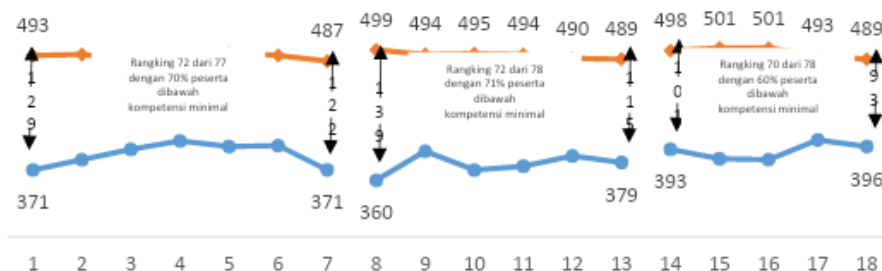
pembelajaran pada era pandemi muncul dikarenakan peserta didik tidak mempunyai akses terhadap: (1) perangkat digital; (2) guru adaptif dan berkemampuan IT yang mencukupi; (3) kondisi finansial; dan (3) orangtua yang aktif memberikan dukungan (The SMERU Research Institute, 2020).

Indonesia bukan hanya berjuang dalam menghadapi *learning loss* dan *learning gap* akibat pandemi. Sebelum pandemi, Pemerintah masih juga mendapat tantangan dalam kaitannya dengan hasil pembelajaran. Oleh karenanya, Bab ini akan menjelaskan tentang krisis pembelajaran yang berkepanjangan dan diperparah dengan adanya pandemi COVID-19. Selain itu, bab ini juga membahas beberapa tantangan dan rancangan implementasi kurikulum 2013 untuk memulihkan pembelajaran.

A. Pra pandemi

Dalam konteks global, hasil pembelajaran tingkat pendidikan dasar dan menengah masih belum menggembirakan. Hasil yang dicapai oleh peserta didik Indonesia dalam tes PISA

masih menunjukkan ada banyak ruang untuk pengembangan. Gambar 2.1 memperlihatkan tren nilai tes PISA dan peringkat Indonesia dari tahun 2000 sampai 2018.



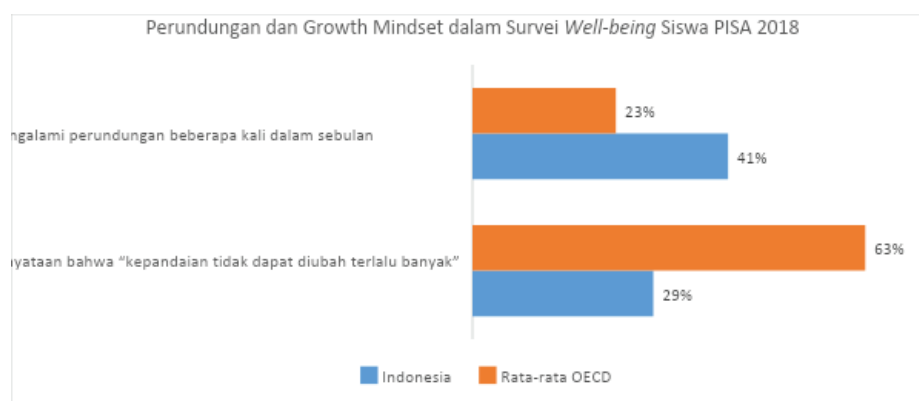
Gambar 2.1. Tren Nilai dan Peringkat PISA Indonesia

Sumber: OECD, 2019

Sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 2.1, Indonesia menduduki peringkat yang rendah dalam hasil tes PISA tahun 2018. Untuk bidang matematika, misalnya, Indonesia berperingkat 72 dari 78 negara yang berpartisipasi dalam PISA. Hasil yang kurang lebih sama ditunjukkan untuk tes sains dan membaca. Nilai tes PISA Indonesia juga memperlihatkan tren stagnan. Tidak ada lonjakan peningkatan nilai selama periode 18 tahun. Namun demikian, selisih nilai peserta didik Indonesia dengan rerata nilai peserta didik negara-negara maju yang terhimpun dalam OECD menunjukkan tren pengurangan untuk semua bidang yang diujikan. Contohnya, selisih nilai matematika peserta didik Indonesia dengan negara-negara

OECD sebesar 139 poin pada tahun 2000. Selisih nilai itu berkurang menjadi 115 poin pada tahun 2018. Harus diakui masih banyak yang dapat dilakukan untuk meningkatkan peringkat dan nilai Indonesia.

Berkenaan dengan hasil non-akademik, seperti pendidikan sikap dan perilaku, data yang dimiliki Kemendikbudristek juga menunjukkan perlunya perbaikan. Dalam hal perundungan (*bullying*) dan kerangka pikir kemajuan (*growth mindset*), Gambar 2.2 menunjukkan hasil survei terhadap peserta didik Indonesia dibandingkan dengan rata-rata peserta didik negara-negara OECD.



Gambar 2.2. Perundungan dan Kerangka Pikir Kemajuan Peserta Didik

Sumber: OECD, 2019

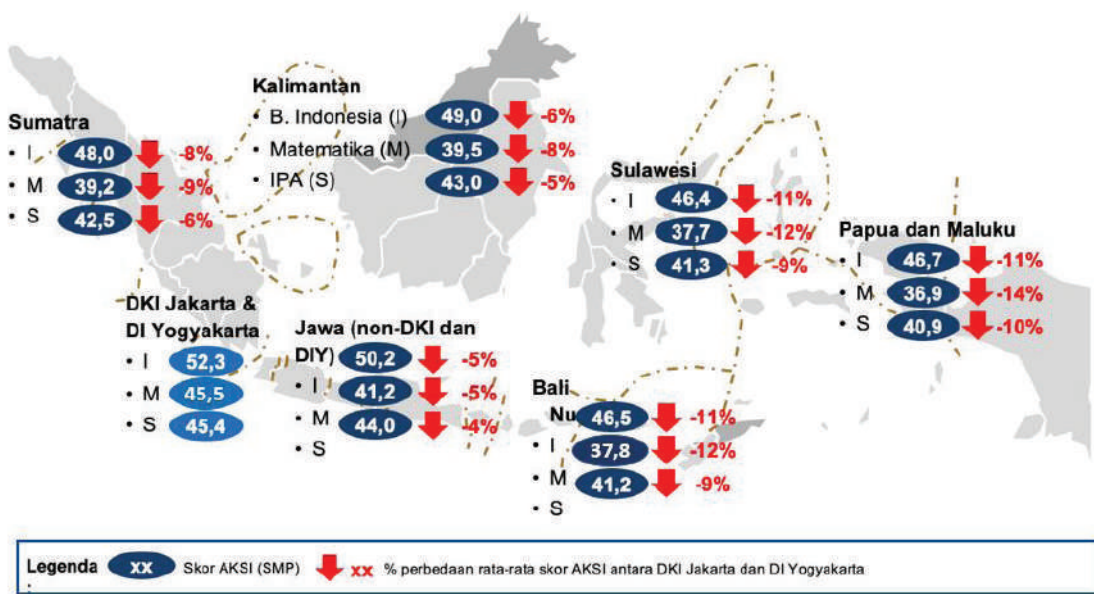
Seperti terlihat pada Gambar 2.2, 41% peserta didik Indonesia melaporkan mengalami perundungan beberapa kali dalam satu bulan. Angka ini lebih tinggi dibandingkan dengan angka rata-rata negara OECD sebesar 23%. Peserta didik yang sering mengalami perundungan mencapai nilai membaca 21 poin lebih rendah. Mereka juga merasa sedih, takut, dan tidak puas dengan kehidupan mereka. Peserta didik seperti ini lebih mungkin untuk absen sekolah.

Gambar 2.2 juga menunjukkan bahwa hanya 29% peserta didik Indonesia tidak menyetujui pernyataan bahwa "kepandaian tidak dapat diubah terlalu banyak", jauh di bawah rata-rata negara OECD sebesar 63%. Ini bermakna peserta didik Indonesia memiliki kerangka pikir kemajuan rendah, karena mereka tidak melihat perlunya memajukan diri mereka dalam segi akademis. Peserta didik yang memiliki kerangka pikir kemajuan memiliki nilai membaca 32 poin lebih tinggi, tidak takut pada kegagalan,

lebih termotivasi dan ambisius, serta lebih menganggap pendidikan penting.

Dalam konteks nasional, hasil tes Asesmen Kompetensi Siswa Indonesia (AKSI) menggambarkan rendahnya kompetensi dasar dan ketimpangan yang tinggi. Indonesia telah berhasil meningkatkan secara signifikan akses (angka partisipasi), terutama pada jenjang

pendidikan dasar. Namun data berbagai survei nasional dan internasional, serta trend skor Ujian Nasional mengindikasikan bahwa dalam 15-20 tahun terakhir, hasil belajar tidak mengalami peningkatan. Gambar 2.3 menunjukkan persebaran skor AKSI yang diselenggarakan pada tahun 2019 yang menunjukkan adanya ketimpangan besar antar daerah dalam hasil belajar siswa.

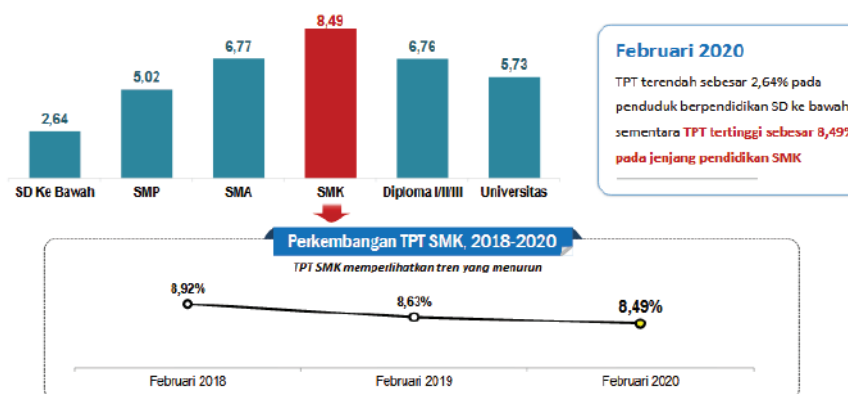


Gambar 2.3. Persebaran skor AKSI tahun 2019

Sumber: Kemdikbud 2019

Dalam konteks pendidikan kejuruan, indikator krisis pembelajaran dapat ditunjukkan dengan kurangnya keterserapan lulusan SMK di dunia kerja. Tingkat Pengangguran Terbuka (TPT) untuk lulusan SMK masih tertinggi dengan persentase sebesar 8,49% sebagaimana dapat

dilihat pada gambar 2.4 yang menunjukkan hasil yang tidak sesuai dengan tujuan didirikannya SMK yaitu mengutamakan penyiapan siswa untuk memasuki lapangan kerja serta mengembangkan sikap profesional.



Gambar 2.4. Gambar 2.4 Tingkat Pengangguran Terbuka Menurut Pendidikan

Sumber: BPS 2020

B. Pandemi

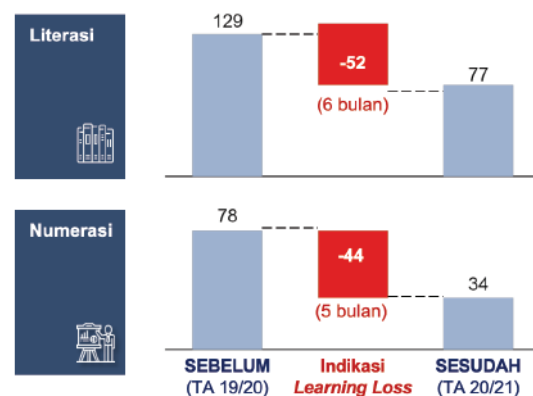
Awal tahun 2020, seluruh dunia tidak terkecuali Indonesia mengalami bencana dengan kehadiran Pandemi COVID-19. Hal ini memperparah krisis pembelajaran yang memang sebelumnya sudah terjadi di Indonesia sebagaimana dijelaskan pada bagian A.

Selama 2 tahun Pandemi COVID-19, telah terjadi peningkatan kehilangan pembelajaran (*loss learning*) yang signifikan ditinjau dari pencapaian kompetensi literasi dan numerasi siswa. Riset menunjukkan sebelum Pandemi COVID-19, kemajuan belajar selama 1 tahun (kelas 1 SD) adalah sebesar 129 poin untuk literasi dan 78 poin untuk numerasi. Sedangkan saat Pandemi COVID-19, kemajuan belajar selama kelas 1 berkurang secara signifikan. Untuk literasi, kehilangan pembelajaran siswa setara dengan 6 bulan belajar. Sedangkan untuk numerasi, kehilangan pembelajaran

siswa setara dengan 5 bulan belajar. Gambar 2.5 mendeskripsikan kehilangan pembelajaran

yang terjadi pada 3.391 siswa SD dari 7 Kab/ Kota di 4 provinsi, pada bulan Januari 2020 dan April 2021 sebagai sampel yang diteliti oleh Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP) pada tahun 2021.

Indikasi *learning loss*: berkurangnya kemajuan belajar dari kelas 1 ke kelas 2 SD.



Gambar 2.5. Indikasi Kehilangan Pembelajaran

Sumber: Kemdikbud Ristek 2021

C. Respon Pemerintah Terhadap Pandemi: Kebijakan Tiga Kurikulum yang Sudah Diterapkan (Berdasarkan Kepmen Darurat)

Pada akhir Agustus dimana Pandemi COVID-19 sedang berlangsung, Pemerintah mengeluarkan kebijakan dalam rangka melakukan mitigasi kehilangan pembelajaran akibat Pandemi COVID-19 dengan memberikan pilihan kepada sekolah untuk menggunakan kurikulum yang disederhanakan (kurikulum darurat) agar dapat berfokus pada penguatan karakter dan kompetensi mendasar. Di samping itu, pemerintah juga menyediakan modul literasi dan numerasi untuk membantu guru menerapkan kurikulum. Juga tersedia modul untuk orang tua yang dapat digunakan di rumah.

Kebijakan ini dituangkan dalam Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 719/P/2020 yang intinya memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum 2013 secara penuh, menggunakan kurikulum

darurat yang merupakan penyederhanaan dari kurikulum 2013 yang dikembangkan oleh pemerintah, atau satuan pendidikan melakukan penyederhanaan kurikulum 2013 secara mandiri.

Berdasarkan survei pembelajaran di masa pandemi jenjang pendidikan dasar dan menengah yang dilakukan oleh BSKAP pada Juli 2021, terdapat 59,2% satuan pendidikan yang tetap menggunakan kurikulum 2013 secara penuh, 31,5% satuan pendidikan menggunakan kurikulum darurat, dan 8,9% satuan pendidikan melakukan penyederhanaan kurikulum 2013 secara mandiri, serta ada sekitar 0,4% satuan pendidikan menggunakan kurikulum lainnya. Gambar 2.6 menunjukkan persentase satuan pendidikan berdasarkan kebijakan dari Kepmendikbud Nomor 719/P/2020.

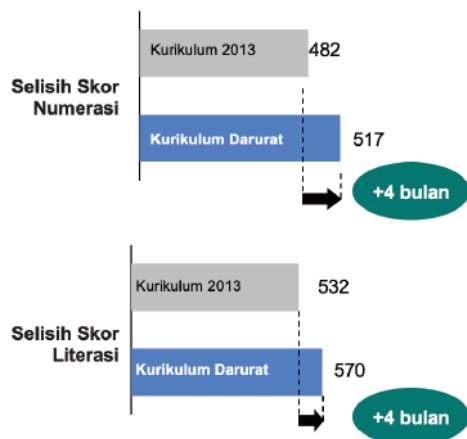


Gambar 2.6. Implementasi Kurikulum di masa Pandemi COVID-19

Sumber: Kemdikbud Ristek 2021

D. Hasilnya Kurikulum Darurat itu Baik

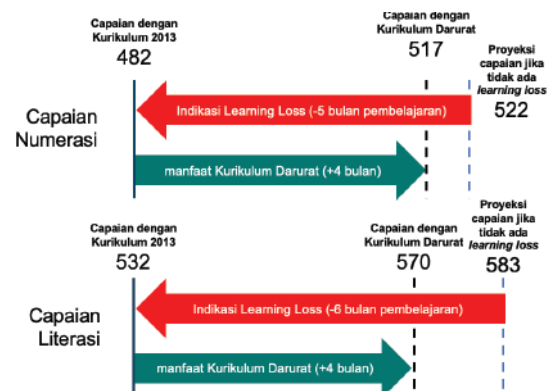
Berdasarkan implementasi kurikulum di masa Pandemi COVID-19, diperoleh fakta bahwa siswa pengguna kurikulum darurat mendapat capaian belajar yang lebih baik daripada siswa yang menggunakan Kurikulum 2013 secara penuh, terlepas dari latar belakang sosio-ekonominya. Survei yang dilakukan pada 18.370 siswa kelas 1-3 SD di 612 sekolah di 20 kab/kota dari 8 provinsi selama kurun waktu bulan April-Mei 2021 menunjukkan perbedaan hasil belajar yang signifikan antara Kurikulum 2013 dan kurikulum darurat. Selisih skor literasi dan numerasinya setara dengan 4 bulan pembelajaran. Pada skor numerasi, siswa pengguna Kurikulum 2013 memperoleh skor 482 dibanding siswa pengguna kurikulum darurat dengan skor 517. Sementara skor literasi siswa pengguna Kurikulum 2013 memperoleh skor 532 dibanding siswa pengguna kurikulum darurat dengan skor 570.



Gambar 2.7. Selisih Skor Literasi dan Numerasi Pengguna Kurikulum 2013 dan kurikulum darurat

Sumber: Kemdikbud Ristek 2021

Bila kenaikan hasil belajar itu direfleksikan ke proyeksi kehilangan pembelajaran numerasi dan literasi, penggunaan kurikulum darurat dapat mengurangi dampak pandemi sebesar 73% (literasi) dan 86% (numerasi), sebagaimana diilustrasikan pada Gambar 2.8.



Gambar 2.8. Proyeksi dampak pandemi pada pengguna Kurikulum 2013 dan kurikulum darurat

Sumber: Kemdikbud Ristek 2021

E. Learning Loss di Berbagai Negara

Fenomena *learning loss* bukan hanya terjadi di Indonesia. Hampir seluruh negara di dunia merasakan penderitaan akibat penutupan sekolah karena pandemi (Engzell, Frey, and Vergha, 2021; Jonson et al., 2014). Untuk mengejar ketertinggalan, tiap-tiap negara membuat kebijakan untuk merespon krisis Covid-19. Tentu setiap negara dapat menyesuaikan kebijakan nya masing-masing. Namun kebijakan yang diambil harus berdasarkan data dan kebutuhan, karena jika pemerintah salah mengambil kebijakan maka malapetaka pendidikan akibat Covid-19 menjadi ancaman nyata (UNESCO, 2021) .

Dari laporan UNESCO (2021) ada beberapa kebijakan yang diambil oleh tiap-tiap negara diantaranya: Di Argentina, Gabon, Angola, Armenia, Jepang, Canada, dan Portugal memfokuskan pada pemberian support kesehatan dan mental pada guru dan peserta didik. Sementara negara-negara seperti Tajikistan, Jordan, Rwanda, Italia, Papua New Guinea, dan Italia lebih menekankan pada penyesuaian pada kalender sekolah dan adaptasi kurikulum yang ditujukan untuk pemulihan pembelajaran pasca pandemi. Kemudian negara-negara seperti Hungaria, Belanda, Uni Emirat Arab, Rumania, Palestina, dan Kamboja lebih memfokuskan pada kebijakan remedial dan pengajaran (catch-up) program untuk mengganti proses pembelajaran yang tidak sempat dilaksanakan selama pandemi, dengan menambah jam pelajaran

(sebelum atau setelah jam normal sekolah). Lalu negara-negara seperti India, Oman, Laos, Vietnam, Nicaragua lebih memfokuskan kebijakan pada pengenalan dan pengefektifan program *hybrid learning*. Ada juga negara-negara yang fokus pada pemenuhan pembelajaran pada peserta didik yang membutuhkan perhatian lebih seperti di Afganistan memberikan fokus penanganan pada peserta didik yang berada di daerah terpencil, di Bangladesh memberikan program khusus pada siswa dari keluarga yang kurang mampu, Nepal pada peserta didik perempuan, Iran pada peserta didik di daerah pengungsian, dan Portugal dan China memberikan program khusus pada sekolah-sekolah yang secara geografis memerlukan penanganan khusus.

Sementara di Indonesia pemerintah telah melakukan beberapa kebijakan seperti penyederhanaan kurikulum, penyempurnaan kurikulum baru, dan pemberian kebebasan dan keleluasaan kepada tingkat satuan pendidikan untuk menggunakan kurikulum yang dianggap sesuai dengan keperluan masing-masing tingkat satuan pendidikan. Pemerintah juga memberikan kebijakan untuk memberikan pelatihan dan pendampingan guru/kepala sekolah, dan penyediaan buku teks pelajaran dan perangkat ajar digital. Terakhir, pemerintah juga memberikan opsi bagi satuan pembelajaran untuk menggunakan opsi kurikulum yang ditawarkan oleh pemerintah (Paparan Mendikbudristek, 2021).

F. Evaluasi K13

Dibutuhkan Kurikulum yang Sederhana

Dari hasil evaluasi yang dilaksanakan Kementerian dan Kebudayaan di beberapa daerah di tanah air, ditemukan bahwa beban pelajaran yang harus siswa tanggung terlalu banyak (Puskurbuk, 2019). Lebih lanjut, hasil paparan evaluasi pengimplementasian Kurikulum 2013 menemukan bahwa adanya kekeliruan pemahaman guru tentang konsep *mastery learning*. Kebanyakan guru masih beranggapan bahwa *mastery learning* adalah menuntaskan seluruh materi pembelajaran, sehingga malah mengesampingkan pemahaman siswa; sementara yang diharapkan Kurikulum 2013 adalah ketuntasan pemahaman siswa (Balitbang Kemdikbud, 2019). Akibatnya, peserta didik dan orang tua mengeluhkan beban pelajaran yang begitu berat. Terutama di saat ujian, siswa SD harus memahami pelajaran IPS, IPA, Matematika untuk satu ujian saja (Maharani, 2014). Demikian pula pada peserta didik PAUD yang meskipun pada K-13 tidak menjadikan kemampuan baca tulis sebagai syarat kelulusan, ternyata ketika masuk pada jenjang SD, siswa secara alamiah harus dapat membaca karena isi dari materi SD sudah cukup tinggi.

Bukan hanya itu, beban pelajaran bagi siswa dapat dilihat secara kasat mata, sebagai contoh banyaknya buku pelajaran yang harus dibawa oleh siswa (terutama siswa SD) setiap harinya (Telaumbanua, 2014). Di SMK beban belajar siswa bertambah dari 46 jam menjadi 50 jam belajar dalam seminggu (Djaelani, Pratiknto, & Setiawan, 2019) sehingga alih-alih satuan pendidikan fokus pada penyaluran pada dunia usaha dan industri, SMK malah terjebak pada pemenuhan kurikulum.

Kurikulum di banyak negara, menurut kajian Pritchett dan Beatty (2015), dirancang terlalu ambisius, berorientasi pada standar yang tinggi, namun tidak cukup memberikan kesempatan kepada siswa untuk benar-benar memahami materi yang diajarkan. Pritchett dan Beatty menggunakan data PISA sebagai landasan untuk berargumen bahwa tingginya proporsi siswa Indonesia serta negara berkembang lainnya yang tidak dapat mencapai standar minimum menunjukkan bahwa masalah kurikulum ini bukan masalah yang dihadapi sebagian kecil siswa, tetapi masalah mayoritas siswa.

Oleh karena itu, perubahan yang perlu dilakukan adalah perubahan sistemik, bukan hanya intervensi di sekolah atau wilayah tertentu saja. Peserta didik diharapkan untuk dapat mempelajari materi-materi yang esensial sehingga dapat mengejar ketertinggalan akibat penutupan sekolah dan pembelajaran online. Untuk mengejar *learning loss*, kualitas pembelajaran lebih diutamakan ketimbang kuantitasnya.

Dibutuhkan Kurikulum yang Mudah diimplementasikan

Kajian Puskurbuk (2019) menemukan pada umumnya, guru di Indonesia masih terkonsentrasi pada penyiapan dokumen yang bersifat administratif. Bahkan, pada penelitian kualitatif pada satu sekolah di Magelang, Khurrotulaeni (2019) menemukan bahwa kebanyakan guru tidak termotivasi untuk membuat RPP, karena bagi mereka aksi di kelas lebih penting daripada pembuatan naskah berlembar-lembar yang rumit dan kompleks. Horn dan Banerjee (2009) mengkritisi praktek guru di negara berkembang yang terkesan

mengejar pemenuhan kebutuhan administrasi pengajaran dan mengesampingkan pengajaran siswa yang sebenarnya membutuhkan persiapan yang lebih tinggi.

RPP menurut Astuti, Haryanto, dan Prihatni (2018) adalah rencana kegiatan pembelajaran untuk satu pertemuan atau lebih yang dikembangkan dari silabus sebagai panduan untuk mencapai kompetensi dasar (KD). Lebih lanjut, Astuti, Haryanto, dan Prihatni (2018) menekankan bahwa guru harus membuat RPP secara menarik, inspiratif, dan menyenangkan sehingga menimbulkan tantangan dan kreativitas siswa. Namun sayangnya, guru belum berhasil membuat RPP yang menarik dan inspiratif seperti yang diharapkan karena bagian-bagian RPP yang terlalu kompleks, sehingga menguras tenaga guru untuk hanya terfokus pada urusan administrasi RPP (Ahmad, 2014, Krissandi & Rusmawan, 2015).

Untuk mengejar ketertinggalan akibat pandemi, guru dan satuan pendidikan tidak boleh dibebani dengan administrasi yang memberatkan. Oleh karena itu, dibutuhkan upaya agar guru dan satuan pendidikan dapat lebih leluasa dalam mengajar secara efektif dan inovatif.

Dibutuhkan Kurikulum 2013 yang Decentralized dan Fleksibel

Kurikulum diharapkan dapat memberikan kebebasan bagi sekolah untuk dapat menyesuaikan tujuan pembelajaran terhadap kebutuhan di sekitar tempat siswa belajar (Okoth, 2016 dalam Poedjiastuti, et al., 2018). Namun, K-13 tidak memberikan

keleluasaan sekolah untuk mengadaptasi pola keberagaman tujuan dan hasil akhir dari pembelajaran. Hal ini dikarenakan pemerintah telah memberikan paket komplit silabus yang telah selesai untuk guru adopsi di sekolah.

Menurut Ornstein dan Hunkins di Poedjiastuti (2018) salah satu alasan mengapa guru merasa keberatan dalam menerapkan perubahan pendekatan, metodologi, dan cara evaluasi siswa salah satunya dikarenakan guru tidak merasa memiliki kurikulum tersebut. Kurikulum 2013 tidak memberikan fleksibilitas kepada guru untuk mengembangkan kreativitas dan inovasi. Hal ini dikarenakan kurikulum mewajibkan guru untuk menyusun administrasi kelengkapan mengajar yang sangat kompleks. Demikian pula pada kasus guru SMK, adanya silabus yang terpusat mengurangi kreatifitas guru untuk memilih pendekatan pembelajaran yang lebih kreatif, bermakna, dan kontekstual (Djaelani, Pratikno, & Setiawan, 2019).

Bukan hanya itu, implementasi K-13 yang memberikan paket komplit dengan silabus dalam perjalanannya mendapatkan kritik dari banyak pihak (Sakhiya, 2013 dalam Ahmad, 2014). Hal ini dikarenakan tidak semua sekolah dapat menerapkan silabus yang sama antara satu dengan yang lain. Mungkin pada satu sekolah, dapat menerapkan silabus yang dibuat oleh pemerintah, namun belum tentu bagi sekolah lain. Karena konteks sekolah di desa tidak sama dengan konteks sekolah di kota. Demikian pula konteks sekolah swasta tidak akan sama dengan sekolah negeri. Ahmad (2014) mengibaratkan pembuatan silabus oleh pemerintah seperti membuat satu pakaian

dengan satu ukuran yang sama (*one size fits all*), tentu tidak akan bisa dipakai oleh semua orang. Oleh karenanya, penyederhanaan kurikulum diharapkan memberikan fleksibilitas kepada sekolah untuk dapat mengembangkan silabus dari kerangka kurikulum yang telah ditetapkan. Pemerintah boleh saja untuk kemudian membuat beberapa contoh silabus rujukan sebagai bahan referensi guru, namun bukan untuk sebagai penyeragaman silabus. Fleksibilitas pembuatan silabus tentunya lebih memberikan penghormatan kepada guru, karena selama ini kebijakan silabus terpusat mendapatkan kritik seolah pemerintah tidak mempercayai guru dalam pembuatan silabus (Ahmad, 2014). Dari paparan di atas dalam mengadaptasi situasi pandemi, K-13 dirasa kurang mampu memberikan fleksibilitas kepada guru dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan dengan kondisi pembelajaran pada dan pasca pandemi.

Kurikulum hendaknya juga dapat mengakomodasi kompetensi lulusan pada pendidikan khusus untuk setiap jenjangnya. Pendidikan untuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) tidak dapat disamakan dengan peserta didik pada umumnya. Mengingat kekhasan peserta didik yang berkebutuhan khusus, maka kurikulum harus dapat secara fleksibel menyesuaikan dengan tingkat ketercapaian peserta didik. Dalam artian tingkat ketercapaian pada peserta didik umum tidak dapat disamakan dengan tingkat ketercapaian peserta didik berkebutuhan khusus. Salah satu contoh misalnya pada standar kelulusan perlu penambahan frasa disesuaikan dengan tingkat ketercapaian pada masing-masing peserta didik.

Salah satu kata kunci pada kurikulum alternatif nantinya adalah fleksibilitas. Ki Hadjar Dewantara (1928) menekankan bahwa manusia merdeka adalah manusia yang hidupnya lahir atau batin tidak tergantung kepada orang lain, akan tetapi bersandar atas kekuatan sendiri. Lebih lanjut, KHD berpendapat bahwa maksud pengajaran dan pendidikan yang berguna untuk perikehidupan bersama ialah memerdekakan manusia sebagai bagian dari persatuan rakyat (Ki Hadjar Dewantara, 1928).

Dalam pidatonya pada kongres PPPKI ke-1 di Surabaya pada tanggal 31 Agustus 1928 KHD menegaskan bahwa pengaruh pengajaran itu umumnya memerdekakan manusia atas hidupnya secara lahir, dan memerdekakan hidupnya secara batin. Tentu dengan memberikan kurikulum yang dapat disesuaikan dengan kekhasan tingkat satuan pendidikan dan peserta didik, akan memberikan kemerdekaan bagi tiap-tiap satuan pendidikan dengan segala keragamannya.

Jika diibaratkan dengan filosofi petani dan pendidik versi Ki Hajar Dewantara (KHD), tugas seorang guru adalah ibarat menanam jagung. Jagung hanya akan dapat tumbuh dengan selalu memperbaiki tingkat kesuburan tanah, memelihara tanaman, memberi pupuk dan air, membasmi ulat-ulat atau jamur yang mengganggu hidup tanaman dan lain sebagainya (Ki Hadjar Dewantara, 2009). Tentu tingkat pertumbuhan jagung akan berbeda dari tiap-tiap kekhasan tanah. Karena tanah yang berada di dataran tinggi akan berbeda dengan kontur tanah di dataran rendah. Tentu petani lebih mengetahui bagaimana merawat jagung yang disesuaikan dengan kondisi kekhasan

tanah dan lingkungannya. Begitu juga guru pada tingkat satuan pendidikan, mereka lebih mengetahui kekhasan peserta didik dan satuan pendidikannya.

Berkaca pada hasil implementasi kurikulum pada masa Pandemi COVID-19, maka dapat disimpulkan bahwa terdapat kelemahan yang menjadi fokus evaluasi pada Kurikulum 2013, antara lain kompetensi yang ditetapkan dalam Kurikulum 2013 terlalu luas, sehingga sulit dipahami dan diimplementasikan oleh guru. Selain itu, kurikulum yang dirumuskan secara nasional sulit disesuaikan dengan situasi dan kebutuhan satuan pendidikan, daerah, dan peserta didik, karena materi wajib yang sudah sangat padat dan struktur yang detail dan mengunci. Sehingga tidak memberikan keleluasaan kepada guru dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan dengan kekhasan daerahnya.

Di samping itu, berdasarkan hasil evaluasi yang telah dilaksanakan terhadap Kurikulum 2013,

terdapat beberapa hambatan lain yang belum terakomodasi oleh implementasi kurikulum darurat, antara lain: (1) Pengaturan jam belajar menggunakan satuan minggu (per minggu) tidak memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengatur pelaksanaan mata pelajaran dan menyusun kalender pendidikan; (2) Pendekatan tematik (jenjang PAUD dan SD) dan mata pelajaran (jenjang SMP, SMA, SMK, Diktara, dan Diksus) merupakan satu-satunya pendekatan dalam Kurikulum 2013 tanpa ada pilihan pendekatan lain; (3) Mata pelajaran informatika bersifat pilihan, padahal kompetensi teknologi merupakan salah satu kompetensi penting yang perlu dimiliki oleh peserta didik pada abad 21; dan (4) Struktur kurikulum pada jenjang SMA kurang memberikan keleluasaan bagi siswa untuk memilih selain peminatan IPA, IPS, atau Bahasa. Gengsi peminatan juga dipersepsi hierarkis dan tidak adil bagi yang berminat IPS dan Bahasa.

G. Dibutuhkan Kurikulum Alternatif

Riset tentang *learning loss* selama ini dilakukan terhadap ketertinggalan pembelajaran akibat liburan panjang musim panas, bencana, atau iklim yang ekstrem (Engzell, Frey, and Verghan, 2021; Jonson et al., 2014; Jandric & McLaren, 2021). Jonson et al. (2014) memberikan rekomendasi terhadap upaya pemulihan pembelajaran akibat *learning loss* diantaranya dengan penyesuaian terhadap kurikulum agar dapat mengembalikan pembelajaran secara normal. Sementara itu Alvarez (2010) melakukan kajian terhadap *learning loss* akibat bencana Katrina, mengungkapkan pentingnya

pembuatan kebijakan agar kurikulum dapat beradaptasi dan fleksibel dengan mengubah isi pembelajaran dan waktu pembelajaran. Sementara itu, O'Connor dan Takashi (2014) berpendapat bahwa penggunaan kurikulum yang lebih fleksibel dengan menyesuaikan dengan kondisi kekinian peserta didik akan dapat membantu mengejar ketertinggalan.

Berkaca pada riset sebelumnya tentang *learning loss* dan kurikulum, Harmey dan Moss (2021) berpendapat bahwa kurikulum harus dibuat dengan se-fleksibel mungkin

sehingga dapat mengakomodir kebutuhan satuan pendidikan dan peserta didik akibat penutupan sekolah. Sementara itu, Li et al., (2021) melakukan penelitian mixed methods pada sekolah-sekolah di China terhadap evaluasi pembelajaran selama Covid-19 dan memberikan rekomendasi bahwa kurikulum harus dapat diadaptasi agar tidak terlalu membebani siswa dengan mengajarkan komponen utama, sehingga peserta didik dapat lebih melakukan interaksi yang positif sehingga pada akhirnya dapat meningkatkan motivasi belajar. Pada kajian yang lebih luas, Conto et al (2020) memberikan rekomendasi untuk memulihkan situasi pembelajaran adalah salah satunya dengan memprioritaskan pada pondasi pembelajaran dan meningkatkan sistem

monitoring dan evaluasi. UNESCO (2020) merekomendasikan beberapa kebijakan untuk *learning loss* diantaranya dengan memberikan pengajaran yang lebih tertarget dan disesuaikan dengan kebutuhan seperti dengan memadatkan kurikulum, micro-teaching, pengajaran yang berbeda/disesuaikan dengan karakter satuan pendidikan termasuk juga sistem asesmen.

Terkait kurikulum, pemerintah Indonesia melalui Kemdikbudristek mengambil langkah dengan memberikan opsi penggunaan kurikulum: Kurikulum K-13 secara utuh, Kurikulum darurat; dan Kurikulum Merdeka (Paparan Kemdikbudristek, 2021a).

H. Kesimpulan

Penyederhanaan dan penyempurnaan kurikulum tentunya diperlukan sebagai akibat dari *learning loss* dan *learning gap* akibat pandemi, sistem pengajaran yang akan berubah akibat pemberlakuan pembelajaran online, dan penyesuaian dengan perkembangan situasi dan kebutuhan terkini. Penggunaan kurikulum yang lebih fleksibel dengan menyempurnakan dan menyesuaikan dengan kondisi dan kebutuhan terkini, terbukti efektif dalam mendorong capaian pembelajaran peserta didik (Paparan Kemendikbudristek, 2021b).

Tentu dalam pelaksanaannya, implementasi kurikulum harus diiringi dengan support sistem untuk mempermudah ketercapainnya. Adanya *pilot project* dalam pengimplementasian kurikulum alternatif pada sekolah-sekolah penggerak dan SMK pusat keunggulan yang

telah dilakukan oleh pemerintah tentu dapat menghapus stigma perubahan kurikulum terjadi secara mendadak. Pemberian kebebasan kepada satuan pendidikan untuk menerapkan kurikulum baik itu Kurikulum K-13, Kurikulum darurat; Kurikulum yang disederhanakan secara mandiri; dan Kurikulum Merdeka (Paparan Kemdikbudristek, 2021a), lebih memberi keleluasaan bagi satuan pendidikan dalam menentukan kurikulum mana yang lebih sesuai dengan kondisi dan situasi masing-masing sekolah. Pemberian pilihan kurikulum dapat juga memberikan waktu kepada pemerintah dalam memberikan sosialisasi dan pelatihan kepada guru, kepala sekolah, dan pengawas sekolah. Karena dengan pemahaman yang holistik tentang mengapa kurikulum dapat selalu disempurnakan untuk menyesuaikan dengan kondisi dan situasi, akan dapat

berpengaruh pula terhadap keberhasilan ketercapaiannya.

Plate (2012) mengungkapkan kegagalan suatu pendidikan, salah satunya dipengaruhi oleh kurikulum yang tidak mampu memenuhi tuntutan zaman. Oleh karenanya, kurikulum harus selalu dievaluasi untuk kemudian disesuaikan dengan perkembangan ilmu pengetahuan, kemajuan teknologi, dan tuntutan pasar. Termasuk *learning loss* akibat Covid-19,

kurikulum harus pula disempurnakan untuk dapat menyesuaikan dengan kondisi sistem dan cara pembelajaran pasca pandemi.

Oleh karena itu untuk menjawab beberapa tantangan di atas, diperlukan kurikulum yang: (1) Sederhana, mudah dipahami dan diimplementasikan; (2) Fokus pada kompetensi dan karakter semua peserta didik; (3) Fleksibel; (4) Selaras; (5) Bergotong royong; dan (6) Memperhatikan hasil kajian dan umpan balik.

03

Rancangan Kurikulum Merdeka

Bab ini menjelaskan kerangka berpikir rancangan Kurikulum Merdeka yang merupakan salah satu opsi dari empat pilihan kurikulum yang dapat diadopsi satuan pendidikan dalam rangka pemulihan pembelajaran. Bab-bab sebelumnya telah menjelaskan alasan mengapa Kurikulum Merdeka perlu dirancang, utamanya karena krisis pembelajaran yang berkepanjangan dan diperparah dengan adanya pandemi COVID-19. Bab sebelumnya juga menjelaskan beberapa tantangan rancangan dan implementasi Kurikulum 2013 untuk memulihkan pembelajaran. Dalam bab ini, beberapa komparasi antara rancangan Kurikulum Merdeka dengan Kurikulum 2013 dilakukan untuk menjelaskan perubahan dan juga penguatan apa yang telah dimulai dalam Kurikulum 2013 bahkan kurikulum nasional sebelumnya.

Bab ini terdiri dari 6 bagian utama. Bagian pertama menjelaskan prinsip-prinsip perancangan Kurikulum Merdeka yang perlu disepakati oleh seluruh pihak yang terlibat dalam perancangannya. Bagian kedua menjelaskan kerangka berpikir yang melandasi perancangan kerangka dasar Kurikulum Merdeka. Bagian ketiga dan keempat masing-masing tentang landasan berpikir perancangan Capaian Pembelajaran dan struktur kurikulum. Bagian kelima menjelaskan tentang prinsip pembelajaran dan asesmen, dan bagian keenam tentang perangkat ajar. Bab ini menjadi landasan rancangan Kurikulum Merdeka yang kebijakan dan pengaturannya dijelaskan dalam lampiran Ketetapan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi tentang pemulihan pembelajaran.

A. Prinsip Perancangan Kurikulum Merdeka

Prinsip perancangan (*design principles*) kurikulum perlu ditetapkan sebagai pegangan dalam proses perancangan kurikulum. Prinsip ini digunakan untuk mengambil keputusan terkait dua hal, yaitu rancangan/desain kurikulum yang akan dipilih dan proses kerja atau metode perancangan kurikulum. Dengan demikian, baik hasil (rancangan kurikulum) maupun prosesnya perlu memenuhi prinsip-prinsip perancangan Kurikulum Merdeka. Prinsip-prinsip ini dikembangkan berdasarkan visi pendidikan Indonesia, teori dan hasil penelitian terkait perancangan kurikulum, serta

berbagai praktik baik yang diperoleh melalui kajian literatur dan diskusi terpumpun bersama pakar kurikulum.

OECD (2020a) melakukan kajian terhadap proses perubahan rancangan (*redesigning*) kurikulum di beberapa negara dan mensintesis prinsip-prinsip perancangan kurikulum yang dinilai efektif dan mendorong proses yang sistematis dan akuntabel. OECD membagi prinsip-prinsip tersebut ke dalam empat kelompok sesuai ruang lingkup dimana prinsip-prinsip tersebut perlu diaplikasikan: (1) terkait dengan perancangan kurikulum atau

standar capaian dalam setiap disiplin ilmu, ada tiga prinsip yang perlu diperhatikan yaitu: fokus, keajegan, dan koherensi; (2) dalam merancang kurikulum yang berlaku untuk seluruh disiplin ilmu, prinsip yang perlu dipenuhi adalah kemampuan untuk transfer kompetensi, interdisipliner, dan pilihan; (3) dalam merancang kebijakan kurikulum di level yang lebih makro prinsip yang dipegang adalah keaslian atau otentisitas, fleksibilitas, dan keselarasan; dan (4) terkait dengan proses kerja perancangan kurikulum, prinsip yang perlu dipegang adalah pelibatan (*engagement*), keberdayaan atau kemerdekaan siswa, dan keberdayaan atau kemerdekaan guru.

Prinsip-prinsip tersebut merupakan salah satu rujukan dalam menentukan prinsip-prinsip yang digunakan sepanjang perancangan Kurikulum Merdeka. Namun demikian, landasan utama perancangan Kurikulum Merdeka adalah filosofi Merdeka Belajar yang juga melandasi kebijakan-kebijakan pendidikan lainnya, sebagaimana yang dinyatakan dalam Rencana Strategis Kementerian pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020-2024 (Permendikbud Nomor 22 Tahun 2020). Permendikbud tersebut mengindikasikan bahwa Merdeka Belajar mendorong perubahan paradigma, termasuk paradigma terkait kurikulum dan pembelajaran.

Perubahan paradigma yang dituju antara lain menguatkan kemerdekaan guru sebagai pemegang kendali dalam proses pembelajaran, melepaskan kontrol standar-standar yang terlalu mengikat dan menuntut proses pembelajaran yang homogen di seluruh satuan pendidikan di Indonesia, dan menguatkan student agency, yaitu hak dan kemampuan peserta didik untuk menentukan proses pembelajarannya melalui penetapan tujuan belajarnya, merefleksikan kemampuannya, serta mengambil langkah secara proaktif dan bertanggung jawab untuk kesuksesan dirinya.

Dalam mendukung upaya ini, “kurikulum yang terbentuk oleh Kebijakan Merdeka Belajar akan berkarakteristik fleksibel, berdasarkan kompetensi, berfokus pada pengembangan karakter dan keterampilan lunak (*soft skills*), dan akomodatif terhadap kebutuhan dunia” (Permendikbud Nomor 22 Tahun 2020, p.55).

Filosofi Merdeka Belajar yang dicetuskan oleh Bapak Pendidikan Ki Hajar Dewantara juga

menjadi landasan penting dalam merumuskan prinsip perancangan kurikulum. Menurut Dewantara, kemerdekaan merupakan tujuan pendidikan sekaligus sebagai prinsip yang melandasi strategi untuk mencapai tujuan tersebut. Kemerdekaan sebagai tujuan belajar, menurut Dewantara, dicapai melalui pengembangan budi pekerti, sebagaimana yang ditulisnya (2013; p.25):

Budi pekerti, watak atau karakter, itulah bersatunya gerak pikiran, perasaan dan kehendak atau kemauan, yang lalu menimbulkan tenaga.... Dengan adanya ‘budi pekerti’ itu tiap-tiap manusia berdiri sebagai manusia merdeka (berpribadi), yang dapat memerintah atau menguasai diri sendiri. Inilah manusia yang beradab dan itulah maksud dan tujuan pendidikan dalam garis besarnya.

Tujuan tersebut memadukan kemampuan kognitif (pikiran), kecerdasan sosial-emosional (perasaan), kemauan untuk belajar, bersikap, dan mengambil tindakan (disposisi atau afektif) untuk melakukan perubahan. Budi Pekerti mengarah pada pengembangan kemampuan untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learning*) yang memiliki kemampuan untuk mengatur diri menentukan arah belajar mereka. Visi Ki Hajar Dewantara semakin relevan dan semakin mendesak untuk dicapai oleh generasi muda Indonesia saat ini. Untuk menghasilkan kurikulum yang sejalan dengan Tujuan Pendidikan Nasional dan visi pendidikan

para pendiri bangsa, maka prinsip yang menjadi pegangan dalam proses perancangan kurikulum adalah sebagai berikut:

1. Sederhana, mudah dipahami dan diimplementasikan
2. Fokus pada kompetensi dan karakter semua peserta didik
3. Fleksibel
4. Selaras
5. Bergotong royong
6. Memperhatikan hasil kajian dan umpan balik

1. Sederhana, mudah dipahami dan diimplementasikan

Prinsip kerja perancangan kurikulum yang pertama adalah sederhana. Maksudnya, rancangan kurikulum perlu mudah dipahami dan diimplementasikan. Rancangan kurikulum ataupun inovasi pendidikan lainnya menjadi lebih sederhana bagi pendidik apabila perubahannya tidak terlalu jauh daripada yang sebelumnya. Namun apabila perubahannya cukup besar, dapat disederhanakan dengan cara memberikan dukungan implementasi yang bertahap agar tingkat kesulitannya tidak terlalu besar untuk pendidik (Fullan, 2007; OECD 2020a).

Berikut adalah poin-poin utama yang diperhatikan dengan merujuk pada prinsip ini:

Melanjutkan kebijakan dan praktik baik yang telah diatur sebelumnya. Perubahan sedapat mungkin hanya ditujukan untuk hal-hal yang sememangnya dinilai perlu diubah. Artinya, perubahan tidak dilakukan sekadar untuk membedakan dari rancangan sebelumnya (misalnya atas alasan memberikan warna

baru semata). Dengan demikian, beberapa aspek dalam Kurikulum Merdeka sebenarnya merupakan kelanjutan saja dari Kurikulum 2013 atau bahkan kurikulum yang sebelumnya.

Sebagai contoh, upaya untuk menguatkan pengembangan kompetensi dan karakter telah dimulai bahkan sejak awal tahun 2000an, dengan adanya Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Tujuan dari Kurikulum Merdeka tidak berubah, namun strateginya dikuatkan lagi, diantaranya melalui pengintegrasian model pembelajaran melalui proyek ke dalam struktur kurikulum. Dengan masuknya pembelajaran proyek dalam struktur kurikulum, kegiatan yang berorientasi pada kompetensi umum (*general competencies, transversal skills*) dan pengembangan karakter ditempatkan sebagai bagian dari proses pembelajaran yang wajib dilakukan seluruh peserta didik.

Kebijakan lain yang telah diinisiasi oleh kurikulum-kurikulum sebelumnya pun diteruskan dan dikuatkan dalam Kurikulum

Merdeka. Diantaranya adalah penguatan literasi dasar di PAUD dan SD kelas awal. Kebijakan ini diteruskan, dan beberapa masalah pembelajaran literasi dini (*early literacy*) dicoba untuk diatasi melalui penguatan kegiatan bermain-belajar berbasis buku bacaan anak. Selain itu kebijakan yang dikuatkan terus adalah penguatan literasi teknologi, literasi finansial, kesadaran kondisi lingkungan, penguatan pembelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi di jenjang SMA, serta penguatan pelajaran Bahasa Inggris di jenjang SD.

Dalam kajiannya tentang implementasi kurikulum baru di beberapa negara berkembang di Asia dan Afrika, Rogan (2003) menyatakan bahwa inovasi baru yang diperkenalkan sebaiknya tidak terlalu jauh dari kebijakan yang ada saat ini, masih berada dalam apa yang disebut Rogan sebagai “*zone of feasible innovation*” atau zona di mana suatu inovasi masih memungkinkan untuk diterapkan. Perubahan yang tidak drastis akan membantu memudahkan proses implementasi atau proses belajar guru. Prinsip ini juga membantu perancang untuk mengidentifikasi lebih jeli tentang apa yang sebenarnya memang perlu diubah, sebelum menawarkan ide-ide baru dalam perancangan kurikulum.

Rancangan yang logis dan jelas juga merupakan hal yang penting untuk memastikan bahwa rancangan kurikulum cukup sederhana untuk dipahami dengan mudah terutama oleh pemangku kepentingan yang utama, yaitu guru. Fullan (2007) menyatakan bahwa kejelasan (*clarity*), kompleksitas (*complexity*), dan kepraktisan (*practicality*) suatu inovasi merupakan bagian dari faktor yang menentukan keberhasilan perubahan pendidikan. Menurutnya, meskipun guru sudah memahami adanya masalah yang perlu diatasi melalui

perubahan kebijakan, kadang penolakan terhadap kebijakan tersebut terjadi karena guru tidak memahami arah perubahannya atau menganggapnya terlalu sulit untuk diimplementasikan dalam konteks mereka. Oleh karena itu, konteks dan situasi di mana kurikulum tersebut akan diimplementasikan adalah informasi yang sangat berharga bagi perancang kurikulum.

Beragam dukungan dan bantuan untuk mengimplementasikan kurikulum perlu disediakan, terutama ketika perubahan kurikulum cukup kompleks. Sebagai contoh, kurikulum operasional yang digunakan satuan pendidikan dikuatkan kembali dalam Kurikulum Merdeka. Kurikulum 2006 atau Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) juga menekankan pentingnya pengembangan kurikulum yang lebih konkrit dan operasional di setiap satuan pendidikan. Namun demikian, kebijakan tersebut kemudian digantikan oleh Kurikulum 2013 berdasarkan evaluasi bahwa banyak sekolah di Indonesia kesulitan dalam mengembangkan kurikulum yang otentik (Kemendikbud, 2019). Hal ini cukup disayangkan mengingat untuk negara besar dan beragam seperti Indonesia, kurikulum operasional yang cenderung seragam untuk semua satuan pendidikan tidak sesuai. Bahkan di banyak negara yang lebih kecil seperti Finlandia dan negara-negara eropa lainnya pun arah kebijakannya adalah desentralisasi pengembangan kurikulum (OECD, 2020b; UNESCO, 2017a).

Oleh karena itu, ketika kurikulum operasional ini kembali dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka, Pemerintah perlu memberikan bantuan kepada satuan pendidikan agar mereka dapat mengembangkannya. Bantuan ini dapat diberikan dengan memberikan beberapa

contoh-contoh produk kurikulum operasional dan memberikan ruang kepada seluruh sekolah untuk berbagi contoh kurikulum yang mereka kembangkan untuk menjadi inspirasi kepada sekolah lainnya, di samping memberikan pelatihan dan pendampingan. Langkah ini lebih jauh daripada sekadar memberikan panduan atau pedoman yang masih abstrak dan tidak cukup sederhana untuk dipahami oleh pendidik.

Dengan demikian, prinsip perubahan yang sederhana ini bukan berarti kurikulum yang dirancang harus seminimal mungkin perbedaannya dengan kurikulum yang lalu. Apabila hasil kajian menunjukkan bahwa perubahan besar perlu dilakukan, yang perlu disiapkan adalah bantuan dan dukungan bagi

pendidik dan satuan pendidikan untuk dapat mengimplementasikannya dengan lebih mudah dan efektif.

Prinsip sederhana ini sangat penting dan melandasi banyak keputusan tentang rancangan kurikulum. Namun demikian, perancang kurikulum tidak dapat hanya berbasis pada prinsip kesederhanaan perubahan yang cenderung menarik keputusan ke arah yang lebih konservatif (mempertahankan cara lama). Pertimbangan lain yang juga penting diantaranya adalah kesesuaian rancangan dengan tujuan utama pembelajaran yaitu untuk mengembangkan kompetensi dan karakter yang termuat dalam profil Pelajar Pancasila.

2. Fokus pada kompetensi dan karakter semua peserta didik

Sejalan dengan prinsip sederhana di mana kebijakan dan praktik baik dilanjutkan, Kurikulum Merdeka juga melanjutkan cita-cita kurikulum-kurikulum sebelumnya untuk berfokus pada pengembangan kompetensi dan karakter. Istilah “fokus” memiliki makna memusatkan perhatian pada materi pelajaran atau konten yang lebih sedikit jumlahnya agar pembelajaran dapat lebih mendalam dan lebih berkualitas (OECD, 2020a). Prinsip ini menjadi penting karena di banyak negara berkembang masalah pembelajaran umumnya terjadi karena kurikulum yang terlalu ambisius, yaitu kurikulum yang padat akan materi-materi pelajaran sehingga harus diajarkan dengan cepat (*“too much, too fast”*). Kajian yang dilakukan Pritchett dan Beatty (2015) menunjukkan bahwa di beberapa negara berkembang seperti Indonesia, materi pelajaran

yang begitu padat membuat guru terus bergerak cepat menyelesaikan bab demi bab, konsep demi konsep, tanpa memperhitungkan kemampuan siswa memahami konsep yang telah dipelajarinya. Menurut temuan mereka, hal ini bukan karena guru tidak menghiraukan kemampuan anak dalam belajar, tetapi karena mereka dituntut untuk menuntaskan materi ajar.

Mengurangi materi atau konten kurikulum merupakan arah reformasi kurikulum di banyak negara. Faktor pendorongnya sama, yaitu padatnya kurikulum yang berdampak pada rendahnya kompetensi dan kesejahteraan diri (*wellbeing*) peserta didik (OECD, 2020b). Alasan utama terjadinya kurikulum yang semakin lama semakin padat adalah tuntutan terhadap kurikulum untuk menyesuaikan dengan perkembangan zaman dan tantangan yang semakin kompleks. Seringkali isu-isu

kontemporer seperti perkembangan teknologi digital, pemanasan global dan kerusakan lingkungan, kekerasan antar kelompok sosial, dan isu-isu lainnya direspon dengan cara menambah bab dalam buku teks, target capaian dalam standar, bahkan menambah mata pelajaran. Akibatnya kurikulum semakin padat dan guru justru mengalami kesulitan untuk menerapkan pembelajaran yang lebih sesuai untuk menguatkan dan mengembangkan kompetensi.

Dengan mempelajari masalah kepadatan kurikulum di berbagai konteks, perancangan kurikulum dilakukan dengan prinsip fokus pada kompetensi dan karakter tanpa menambah beban materi pelajaran ataupun waktu belajar peserta didik. Strategi yang dipilih adalah dengan menyesuaikan struktur kurikulum. Dalam Kurikulum Merdeka, struktur kurikulum dibagi menjadi dua komponen utama, yaitu pembelajaran intrakurikuler yang biasanya berbasis mata pelajaran dan pembelajaran melalui proyek yang ditujukan untuk mencapai kompetensi umum yang telah dirumuskan dalam profil pelajar Pancasila. Metode ini juga sejalan dengan strategi di berbagai negara yang mengembangkan unit-unit pembelajaran interdisipliner, merestrukturisasi konten sehingga beban belajar peserta didik tidak membesar secara signifikan (OECD, 2020a). Penjelasan lebih mendalam tentang struktur kurikulum disampaikan pada bagian lain dalam Bab ini.

Pembelajaran berpusat pada peserta didik pada hakikatnya dimulai sejak perancangan kurikulum, bukan sekadar pedagogi yang dirancang oleh guru setelah kurikulum ditetapkan. Menurut Pritchett dan Beatty (2015), menempatkan peserta didik di pusatnya pembelajaran (*center of learning*) berarti

mengajarkan konsep dan/atau keterampilan sesuai dengan kemampuan mereka saat itu alih-alih mengajarkan suatu materi hanya karena mengikuti urutan yang dianjurkan dalam buku teks tanpa mempertimbangkan apakah mayoritas peserta didik sebenarnya siap untuk mempelajari materi tersebut. Dengan rancangan kurikulum yang demikian, kurikulum berpotensi untuk mendorong pembelajaran yang membangun kemampuan setiap individu peserta didik untuk memiliki *agency* atau kuasa/kendali dalam pembelajarannya, bukan menjadi “konsumen” informasi. Untuk menjadi kompeten, peserta didik perlu memiliki kesempatan untuk belajar mengatur dirinya dalam proses belajar (Sahlberg, 2000).

Semua peserta didik perlu mencapai kompetensi minimum, namun kurikulum yang terlalu padat dan diajarkan dengan terburu-buru mengakibatkan guru hanya memperhatikan kemampuan sebagian kecil peserta didiknya yang lebih berprestasi (Pritchett & Beatty, 2015). Akibatnya, sebagaimana yang ditunjukkan dalam penelitian Pritchett dan Beatty di India tersebut, anak-anak yang mengalami kesulitan belajar akan semakin tertinggal. Data mereka menunjukkan bahwa anak-anak yang tertinggal ini kebanyakan dari keluarga miskin, sehingga kurikulum yang padat menjadi salah satu faktor yang menjelaskan kesenjangan kualitas hasil belajar antar siswa di sekolah yang sama.

Pengurangan kepadatan kurikulum dapat mengurangi kesenjangan kualitas belajar. Hal ini ditunjukkan juga dalam kajian yang dilakukan INOVASI dan Pusat Penelitian Kebijakan Kemendikbud Ristek (2021) bahwa Kurikulum 2013 yang dikurangi capaiannya (Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar), yang juga dikenal sebagai kurikulum darurat, membantu siswa SD memitigasi ketertinggalan

pembelajaran (*learning loss*). Efek positif dari kurikulum darurat ini lebih nyata untuk anak-anak dari keluarga dengan status sosial ekonomi yang lebih rendah. Maka dengan pengurangan konten, setiap peserta didik memiliki kesempatan lebih besar untuk mencapai standar kompetensi minimum sehingga kurikulum pun menjadi lebih berkeadilan (*equitable*) untuk seluruh anak Indonesia.

Penguatan literasi dan numerasi terutama di jenjang pendidikan dasar menjadi salah satu perhatian dalam perancangan kurikulum yang berfokus pada kompetensi. Selaras dengan konsep literasi dan numerasi yang digunakan dalam kebijakan Asesmen Kompetensi Nasional (AKM), literasi didefinisikan sebagai kemampuan peserta didik dalam memahami, menggunakan, mengevaluasi, merefleksikan berbagai jenis teks untuk menyelesaikan masalah dan mengembangkan kapasitas individu sebagai warga Indonesia dan warga dunia agar dapat berkontribusi secara produktif di masyarakat. Sementara itu numerasi didefinisikan sebagai kemampuan peserta didik dalam berpikir menggunakan konsep, prosedur, fakta, dan alat matematika untuk menyelesaikan

masalah sehari-hari pada berbagai jenis konteks yang relevan untuk individu sebagai warga negara Indonesia dan dunia (REF).

Merujuk pada definisi tersebut, literasi dan numerasi merupakan kemampuan yang dipelajari dalam berbagai mata pelajaran, tidak hanya Bahasa Indonesia (untuk literasi) dan Matematika (untuk numerasi). Lebih dari itu, literasi juga harus dimulai sejak pendidikan anak usia dini. Kurikulum Merdeka untuk PAUD diarahkan untuk menguatkan literasi dini (*early literacy*) dan numerasi dini. Kegiatan bermain-belajar yang dianjurkan dimulai dengan guru membaca nyaring (*read aloud*) buku bacaan anak, kemudian diikuti dengan berbagai aktivitas yang mengembangkan kemampuan literasi dasar. Aktivitas ini beragam sesuai dengan kesiapan guru/pendidik, mulai dari kegiatan tanya jawab atau diskusi yang menstimulasi kemampuan bernalar kritis dan kreatif, sampai kegiatan yang lebih panjang lainnya seperti bermain peran, membuat berbagai karya, serta kegiatan bermain belajar lainnya. Kegiatan seperti ini dapat mendukung perkembangan anak agar siap bersekolah (*school-ready*) dan membangun rasa gemar membaca dan berliterasi (Trealease, 2019).

3. Fleksibel

Fleksibilitas berkaitan dengan otonomi dan kemerdekaan guru dan peserta didik dalam mengendalikan proses pembelajaran. Prinsip fleksibel ini sesuai dengan amanat dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan. Dalam Pasal 37, dinyatakan bahwa Kemendikbudristek hanya menetapkan kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum, sementara satuan

pendidikan memiliki wewenang untuk mengembangkan kurikulum. Kurikulum yang fleksibel akan memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk mengadaptasi, menambah kekayaan materi pelajaran, serta menyelaraskan kurikulum dengan karakteristik peserta didik, visi misi satuan pendidikan, serta budaya dan kearifan lokal. Keleluasaan seperti ini

dibutuhkan agar kurikulum yang dipelajari peserta didik senantiasa relevan dengan dinamika lingkungan, isu-isu kontemporer, serta kebutuhan belajar peserta didik.

Di berbagai negara, fleksibilitas menjadi arah reformasi kebijakan kurikulum saat ini. Tujuannya terutama untuk menjadikan kurikulum lebih relevan dan siap merespon dinamika lingkungan dan beragam perubahan serta untuk memberikan ruang untuk pembelajaran sesuai dengan konteks lokal dan kebutuhan siswa (OECD, 2020a). Di beberapa negara, fleksibilitas bahkan menjadi tujuan utama dilakukannya perubahan kurikulum. Di Inggris, strategi utama untuk membuat kurikulum lebih fleksibel adalah dengan mengubah aturan-aturan yang spesifik dan mengikat, menjadi panduan-panduan yang sifatnya hanya menganjurkan, bukan mewajibkan sekolah atau guru untuk mengikuti arahan. Dengan demikian, kurikulum yang sentralistik satu ukuran untuk semua (*one-size-fits-all*) mulai ditinggalkan (UNESCO, 2017).

Strategi serupa diterapkan dalam perancangan Kurikulum Merdeka. Petunjuk teknis mulai digantikan dengan panduan yang lebih fokus pada prinsip-prinsip implementasi yang tidak terlalu teknis. Panduan juga dirancang sedemikian rupa agar tidak mengarahkan guru untuk mengikuti satu cara yang disampaikan oleh Pemerintah Pusat. Selain panduan, beragam contoh-contoh produk berkaitan dengan pembelajaran juga disediakan. Misalnya contoh silabus, rencana pembelajaran harian, proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dsb.; dengan tujuan untuk membantu guru dalam implementasi. Contoh-contoh tersebut tidak harus diikuti namun dapat digunakan sebagai inspirasi untuk guru mengembangkan sendiri sesuai dengan konteks mereka. Contoh-contoh yang diberikan juga lebih dari satu sehingga

tidak memberikan kesan bahwa satuan pendidikan dan guru di seluruh Indonesia perlu mengikuti satu contoh tersebut. Dengan demikian, fleksibilitas kurikulum akan semakin terlihat jelas bagi satuan pendidikan dan guru.

Disediakannya panduan dan contoh-contoh tersebut menunjukkan bahwa kurikulum yang fleksibel bukan berarti membiarkan satuan pendidikan dan guru untuk mencari jalan keluar sendiri dalam pengembangan kurikulum operasional di tingkat satuan pendidikan. Sebaliknya, paradigmanya berubah dari pemerintah memberikan arahan atau petunjuk teknis menjadi pemerintah memberikan bantuan dan dukungan berupa panduan dan contoh-contoh. Strategi ini dilakukan untuk memberikan fleksibilitas namun juga memberikan bantuan dan dukungan kepada satuan pendidikan dan guru yang belum cukup mampu untuk mengembangkan kurikulumnya sendiri.

Fleksibilitas juga menjadi prinsip dalam implementasi kurikulum. Menyadari keberagaman satuan pendidikan di Indonesia, implementasi kurikulum tidak akan dipaksakan dan berlaku sama untuk semua sekolah. Tingkat kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum berbeda-beda, dan masing-masing membutuhkan dukungan termasuk waktu yang berbeda untuk menyiapkan diri dalam menggunakan kurikulum ini. Oleh karena itu implementasi dirancang sebagai suatu tahapan belajar. Pemerintah merancang tahapan-tahapan implementasi yang dapat digunakan satuan pendidikan sebagai acuan bagaimana mereka akan mulai mengimplementasikan kurikulum secara bertahap sesuai dengan kapasitas yang mereka miliki. Penjelasan lebih terperinci tentang implementasi kurikulum akan disampaikan dalam Bab 4.

4. Selaras

Keselarasan (*alignment*) berkaitan dengan tiga hal (OECD, 2020a): 1) keselarasan antara kurikulum, proses belajar (pedagogi), dan asesmen; 2) keselarasan antara kurikulum dan sistem tata kelola dan kompetensi guru; serta 3) keselarasan dengan kebijakan-kebijakan yang berkaitan dengan pembelajaran individu sejak usia dini hingga perguruan tinggi. Tiga hal ini menjadikan rancangan kurikulum perlu dipandang secara sistemik dan melibatkan lintas unit dalam sistem birokrasi pemerintah dalam proses kerjanya.

Kurikulum merupakan poros dari banyak kebijakan pendidikan. Oleh karena itu, dalam merancang suatu perubahan kurikulum, implikasi terhadap kebijakan-kebijakan pendidikan lainnya perlu diperhatikan. Sebagai contoh, perubahan struktur kurikulum di SMA/MA membutuhkan adanya keselarasan dengan peraturan tentang beban kerja guru. Hal ini kemudian berujung pula pada sistem pendataan dalam Dapodik. Demikian pula ketika pelajaran Bahasa Inggris mulai dianjurkan untuk jenjang SD, strategi penyiapan gurunya membutuhkan perubahan kebijakan terkait linieritas guru serta kompetensi guru.

Contoh lain keselarasan yang dilakukan adalah komparasi antara Capaian Pembelajaran dengan kerangka asesmen literasi dan numerasi dalam Asesmen Nasional. Selaras dengan kebutuhan untuk menguatkan literasi, kebijakan Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya pembelajaran berbasis literasi di seluruh mata pelajaran, tidak hanya Bahasa

Indonesia. Hal ini karena literasi tidak sekadar kemampuan membaca dan menulis apalagi melek huruf, tetapi sebagai kemampuan kognitif untuk mengidentifikasi, memahami, menginterpretasi, mencipta/berkreasi, dan mengkomunikasikan informasi melalui media cetak maupun digital di konteks dunia yang semakin terkoneksi, sehingga informasi semakin cepat dan mudah diakses (UNESCO, 2017b). Oleh karena, itu semua mata pelajaran berperan dalam mengembangkan kemampuan literasi.

Prinsip selaras ini juga mendorong peninjauan kembali transisi dari PAUD ke jenjang SD. Salah satu faktor yang mendorong penekanan kemampuan membaca, menulis, dan berhitung dengan lancar sebelum anak masuk SD adalah kurikulum di kelas 1 SD yang padat dengan bacaan dan instruksi yang menuntut kemampuan anak membaca dengan lancar. Sehingga meskipun telah diatur bahwa kemampuan membaca dengan lancar tidak boleh menjadi syarat masuk SD, namun kurikulumnya cenderung menuntut anak untuk dapat membaca, menulis, dan berhitung dengan lancar (Andiarti & Felicia, 2019). Oleh karena itu salah satu yang diupayakan dalam perancangan kurikulum ini adalah menyelaraskan kurikulum PAUD dan SD terutama kelas I dan II.

5. Bergotong royong

Prinsip bergotong royong ini terutama terkait dengan proses perancangan dan pengembangan kurikulum. Perancangan kurikulum adalah proses yang kompleks, bukan semata-mata proses ilmiah melainkan juga politik (Ornstein dan Hunkins, 2018). Oleh karena itu, perancangan kurikulum tidak saja berbasis pada data ilmiah tetapi juga perlu melibatkan berbagai pemangku kepentingan termasuk guru dan peserta didik. Hal ini penting dilakukan untuk mendapatkan persetujuan dan dukungan dari berbagai pihak (OECD, 2020a).

Perancangan Kurikulum Merdeka beserta perangkat ajarnya dilakukan dengan melibatkan puluhan institusi termasuk Kementerian Agama, universitas, sekolah, dan lembaga pendidikan lainnya. Sejak awal perancangan kurikulum dilakukan di akhir tahun 2019, beberapa akademisi LPTK dan universitas dilibatkan untuk melakukan refleksi terhadap Kurikulum 2013 dan merumuskan ide-ide perubahan kurikulum agar dapat lebih fleksibel, fokus pada kompetensi dan karakter, serta sejalan dengan perubahan dunia yang begitu dinamis. Selanjutnya, dalam proses perancangan kurikulum mulai dari kerangka dasar dan

struktur kurikulum, Capaian Pembelajaran, sampai dengan pengembangan berbagai perangkat ajar, berbagai pihak dilibatkan. Pakar yang dilibatkan dalam perancangan kurikulum ini adalah kombinasi dari akademisi dan praktisi termasuk guru.

Sepanjang proses perancangan kurikulum yang telah berlangsung lebih dari 2 tahun, rangkaian diskusi kelompok terpumpun (DKT atau *focused group discussion* atau FGD) dilakukan beberapa kali dengan pemangku kepentingan yang berbeda-beda. Tujuan dari serial DKT ini adalah untuk mendapatkan umpan balik dan ide-ide baru untuk meningkatkan kualitas rancangan dan implementasi kurikulum.

Tidak hanya di tingkat pusat, pengembangan kurikulum operasional di tingkat satuan pendidikan juga dianjurkan untuk melibatkan orangtua, peserta didik, dan masyarakat. Selain itu, pelibatan siswa dan masyarakat juga sangat dianjurkan dalam pembelajaran berbasis proyek untuk menguatkan profil pelajar Pancasila yang menjadi bagian dari struktur kurikulum (dijelaskan lebih terperinci pada bagian terpisah dalam bab ini).

6. Memperhatikan hasil kajian dan umpan balik

Salah satu komitmen penting dalam perancangan kurikulum adalah keajegan serta kesahihan keputusan yang dibuat dalam berbagai aspek. Ini artinya kurikulum perlu dirancang dengan berbasis pada data yang sah sehingga dapat dipertanggungjawabkan kualitasnya. Hasil penelitian kontemporer di berbagai konteks global memberikan inspirasi

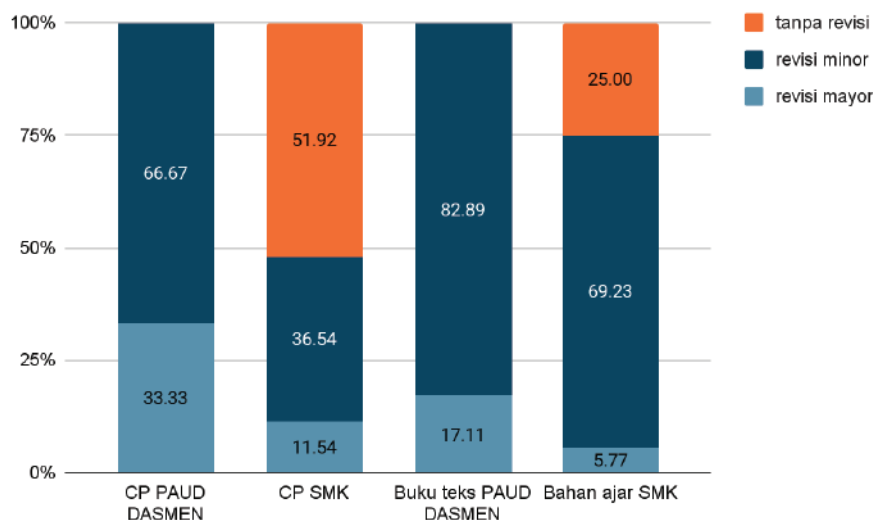
tentang kebijakan dan praktik yang dapat diadaptasi untuk konteks Indonesia.

Data atau hasil kajian tidak hanya dibutuhkan sebagai referensi dalam proses perancangan kurikulum di awal, namun juga ketika kurikulum tersebut mulai diimplementasikan dalam konteks yang lebih riil. Kurikulum ini diujicobakan secara terbatas dalam Program

Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) mulai Tahun Ajaran 2021/2022. Umpan balik tentang rancangan kurikulum ini diperoleh melalui mekanisme monitoring dan evaluasi PSP dan SMK PK. Monitoring dan evaluasi kurikulum pada Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan dapat dikelompokkan menjadi dua bagian yaitu evaluasi dokumen kurikulum yang fokus pada produk kurikulum dan evaluasi implementasi yang lebih fokus pada bagaimana kurikulum diterapkan di satuan pendidikan.

Evaluasi dokumen kurikulum berfungsi untuk memperoleh umpan balik tentang keterbacaan, kebermanfaatan dan keterpakaian dokumen-dokumen kurikulum. Evaluasi ini dilaksanakan

melalui telaah dokumen oleh berbagai unsur seperti guru dan kepala sekolah dari Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan serta pakar-pakar melalui diskusi kelompok terpumpun (DKT). Hasil dari evaluasi ini digunakan untuk pertimbangan pada revisi dokumen-dokumen terkait, yaitu Capaian Pembelajaran, buku teks, bahan ajar, contoh alur tujuan pembelajaran, serta panduan-panduan dan contoh-contoh dokumen lainnya. Revisi berbasis data ini dilakukan guna meningkatkan mutu dari Kurikulum Merdeka. Gambar 3.1 menunjukkan keputusan tentang perlunya revisi dokumen Kurikulum Merdeka berdasarkan umpan balik.



Gambar 3.1. Proporsi Dokumen Kurikulum Menurut Kebutuhan Revisi

Sebagaimana diperlihatkan dalam Gambar 3.1, sebagian besar (sekitar 67%) Capaian Pembelajaran (CP) yang digunakan di PAUD, SD, SMP, dan SMA, perlu direvisi namun secara minor. Sementara itu, sekitar 33% -nya membutuhkan revisi yang lebih substantif.

Rekomendasi dari para pakar dan praktisi (guru dari sekolah yang mengikuti Program Sekolah Penggerak) ini dianjurkan setelah dokumen tersebut mulai diimplementasikan dan beberapa hal baru ditemui setelah dipraktikkan. Alih-alih melihat kebutuhan revisi ini sebagai

sesuatu yang negatif, data ini perlu disambut baik. Tanpa adanya *piloting* atau uji coba secara terbatas, bisa jadi dokumen-dokumen yang sebenarnya masih membutuhkan perbaikan tersebut terlanjur digunakan di seluruh Indonesia.

Evaluasi implementasi kurikulum berfungsi untuk memperoleh informasi tentang implementasi berbagai intervensi PSP dan SMK PK serta potensi masalah sebelum menimbulkan dampak lebih lanjut. Evaluasi implementasi dilaksanakan melalui wawancara terstruktur melalui telepon secara rutin dengan sampel acak guru dan kepala sekolah yang mewakili populasi Sekolah Penggerak dan penelitian kualitatif melalui etnografi. Hasil evaluasi implementasi ini kemudian menjadi bahan pertimbangan untuk perumusan kebijakan kedepannya, dan salah satunya adalah kebijakan terkait Kurikulum Merdeka.

Beberapa umpan balik yang diperoleh tentang kurikulum antara lain tentang kurikulum operasional sekolah di mana beberapa sekolah kebingungan dalam melakukan analisis karakteristik satuan pendidikan dan memanfaatkan hasil analisis tersebut sebagai dasar menyusun organisasi pembelajaran. Hal ini menjadi masukan penting untuk peningkatan kualitas panduan perancangan kurikulum operasional sekolah. Begitu juga umpan balik terkait pembelajaran sesuai dengan tahap capaian peserta didik. Beberapa

satuan pendidikan telah mencoba melakukan asesmen diagnostik namun kebingungan dalam memanfaatkan hasil asesmen tersebut dalam menjalankan pembelajaran yang terdiferensiasi. Selain itu, sebagian besar guru juga masih menganggap proyek penguatan profil pelajar Pancasila terkait dengan mata pelajaran. Hal ini perlu ditindaklanjuti dengan penjelasan yang lebih sederhana dan konsisten untuk menjelaskan posisi proyek penguatan profil pelajar Pancasila dalam struktur kurikulum dan bagaimana penilaian hasil belajarnya dilakukan.

Monitoring dan evaluasi kurikulum tidak terbatas pada tahun pertama saja. Untuk itu telah disiapkan rencana monitoring dan evaluasi yang berkelanjutan. Adapun fokus monitoring dan evaluasi untuk tiap tahun adalah sebagai berikut: (1) tahun 2021 - 2022, monitoring dan evaluasi pada kualitas materi kurikulum, (2) tahun 2022 - 2023, monitoring pada perubahan perilaku guru dalam pembelajaran, dan (3) tahun 2023 - 2024, monitoring pada dampak kurikulum terhadap hasil belajar siswa. Selanjutnya untuk tahun-tahun berikutnya monitoring dilaksanakan guna memutakhirkan muatan pelajaran. Hasil monitoring pada tahun 2024 juga menjadi dasar pertimbangan untuk kebijakan implementasi kurikulum di Indonesia. Demikian prinsip-prinsip yang dipegang sepanjang perancangan kurikulum dan uji coba dilakukan.

B. Kerangka Kurikulum

Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 Tentang Standar Nasional Pendidikan menyatakan dalam Pasal 36 bahwa kurikulum terdiri atas kerangka dasar kurikulum dan

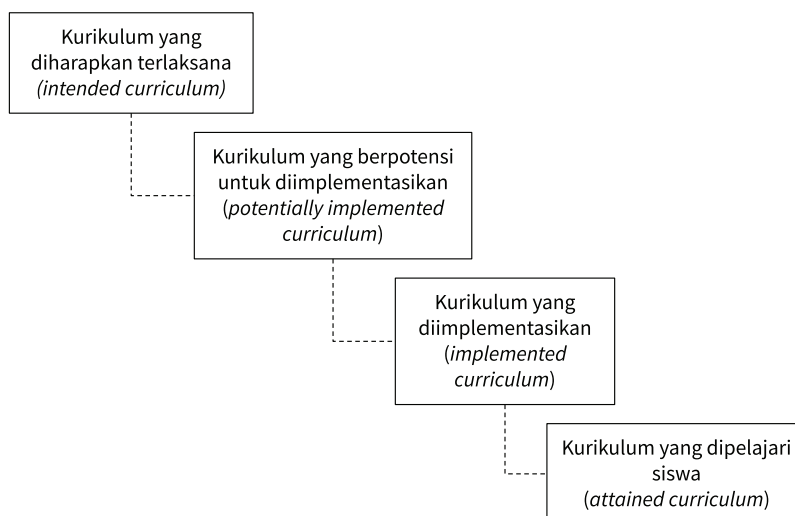
struktur kurikulum. Kerangka kurikulum merupakan rancangan landasan utama dalam pengembangan struktur kurikulum. Dalam Pasal 38, disebutkan pula bahwa kerangka

dasar kurikulum dan struktur kurikulum menjadi landasan bagi pengembangan kurikulum satuan pendidikan. Dengan demikian, ada pemisahan antara: (1) kerangka kurikulum dan (2) kurikulum yang dikembangkan di satuan pendidikan. Kurikulum yang kedua ini biasa disebut juga sebagai kurikulum operasional (Ornstein & Hunkins, 2018) karena kurikulum yang dikembangkan oleh satuan pendidikan menjadi kurikulum yang benar-benar “dioperasikan” atau digunakan secara konkrit.

Selain prinsip perancangan kurikulum yang telah dijelaskan pada bagian pertama bab ini, perancang kurikulum perlu memahami makna kurikulum dari perspektif yang berbeda-beda. Dengan menyadari adanya perbedaan definisi, perancang kurikulum menjadi lebih peka dalam menyiapkan berbagai perangkat yang dibutuhkan untuk mencapai tujuan kurikulum itu sendiri, yaitu pembelajaran yang dapat “mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa

kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab” (Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 3).

Untuk sampai pada perubahan proses pembelajaran di level siswa dan mencapai tujuan pendidikan nasional tersebut, kerangka dasar dan struktur kurikulum yang dirancang di tingkat nasional perlu dikembangkan lagi di tingkat satuan pendidikan. Pakar kurikulum (Schmidt et al., 1996 cit. OECD, 2020a; Valverde et al., 2002) memvisualisasikan keterkaitan antara kerangka kurikulum yang dikembangkan untuk level nasional sampai dengan kurikulum yang benar-benar dipelajari peserta didik (Gambar 3.2). Visualisasi sederhana ini menjadi penting dalam memahami pentingnya keselarasan antara kebijakan kurikulum di tingkat nasional yang lebih abstrak dengan pengembangan kurikulum di tingkat satuan pendidikan, sampai dengan kurikulum yang benar-benar dipelajari oleh peserta didik, yang biasanya diketahui melalui asesmen (Valverde et al., 2002).



Gambar 3.2. Kerangka Kurikulum Nasional - Lokal (Valverde et al., 2002)

Sebagaimana diperlihatkan dalam Gambar 3.2., terdapat empat tingkatan kurikulum (Valverde et al., 2002 yang dikembangkan dari Schmidt et al., 1996). Pertama, kurikulum yang diharapkan (*intended curriculum*) yang merupakan kebijakan pemerintah yang resmi dikeluarkan dan berkaitan dengan apa yang peserta didik perlu pelajari serta bagaimana mempelajari dan membuktikan bahwa mereka telah mempelajarinya. Dengan demikian, standar dan panduan/pedoman merupakan bagian dari jenis kurikulum ini. Kedua adalah kurikulum yang diimplementasikan (*implemented curriculum*), yaitu bagaimana kurikulum yang resmi dari pemerintah tadi diinterpretasi dan diajarkan di satuan pendidikan dan kelas. Valverde menambah satu komponen antara *intended* dan *implemented curriculum*, yaitu *potentially implemented curriculum* atau kurikulum yang berpotensi untuk diimplementasikan. Termasuk dalam kategori yang ketiga ini adalah buku teks pelajaran, atau dalam konteks Kurikulum Merdeka merupakan perangkat ajar. Valverde et al. (2002) melihat bahwa guru seringkali tidak merujuk langsung pada dokumen kebijakan termasuk standar yang dikeluarkan secara resmi oleh Negara, namun merujuk pada buku teks yang sampai ke mereka. Keempat, kurikulum yang dikenal dengan kurikulum yang dipelajari siswa (*attained curriculum* atau *achieved curriculum*), yang merupakan kompetensi yang dimiliki siswa setelah mereka belajar menggunakan kurikulum.

Pakar memisahkan keempat kurikulum tersebut untuk menganalisis keselarasan antara yang satu dengan lainnya. Misalnya seberapa besar distorsi atau penyimpangan antara kurikulum yang diharapkan dengan kurikulum yang diajarkan oleh guru di kelas, serta mengapa penyimpangan itu terjadi. Oleh karena itu setiap kotak dalam Gambar 3.2 diletakkan

tidak lurus dari atas ke bawah serta garis-garis penghubungnya merupakan garis putus-putus. Hal ini merupakan simbol bahwa kurikulum yang dipelajari oleh siswa belum tentu selaras dengan kurikulum yang diharapkan. Bahkan kurikulum yang ditulis dalam dokumen kebijakan belum tentu diterjemahkan dengan akurat oleh kurikulum-kurikulum di bawahnya. Bagi perancang kurikulum, memahami konsep ini adalah langkah awal untuk memastikan bahwa kurikulum dirancang dengan hati-hati, memastikan agar apa yang diharapkan (*intended*) benar-benar dapat diterima (*attained/achieved*) oleh peserta didik.

Salah satu prinsip utama dalam perancangan Kurikulum Merdeka adalah kebijakan yang memberikan fleksibilitas kepada satuan pendidikan, pendidik, serta peserta didik. Di berbagai negara, prinsip fleksibilitas kurikulum dan upaya untuk menyederhanakan serta mengurangi kepadatan konten dilakukan dengan pemisahan antara kerangka kurikulum dengan kurikulum operasional (OECD, 2020b; UNESCO, 2017a). Kerangka kurikulum yang ditetapkan oleh Pemerintah pun diupayakan minimal dan lebih bersifat memandu daripada mengatur secara ketat (OECD, 2020a). Atas dasar itu, struktur kurikulum dan prinsip pembelajaran yang ditetapkan Pemerintah diatur dengan sangat umum dan abstrak sehingga satuan pendidikan memiliki banyak keleluasaan untuk mengembangkannya sesuai dengan konteks dan kebutuhan belajar peserta didik.

Gambar 3.3 memperlihatkan bahwa Pemerintah Pusat menetapkan: (1) profil pelajar Pancasila, (2) Capaian Pembelajaran, (3) struktur kurikulum, dan (4) prinsip pembelajaran dan asesmen sebagai kurikulum yang diharapkan untuk diimplementasikan di satuan pendidikan

dan di kelas. Profil pelajar Pancasila sebagai sintesis dari tujuan pendidikan nasional, visi dari pendidikan dan pengembangan sumberdaya manusia Indonesia yang termuat dalam Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945, Pancasila, serta pandangan para pendiri bangsa. Sementara ketiga komponen lainnya merupakan turunan dari kebijakan yang lebih besar, yaitu Tujuan Pendidikan Nasional yang telah ditetapkan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 dan diterjemahkan sebagai profil pelajar Pancasila, dan juga turunan dari Standar Nasional Pendidikan, khususnya Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian.

Pemerintah Pusat menetapkan (1) profil pelajar Pancasila, (2) Capaian Pembelajaran, (3) struktur kurikulum, dan (4) prinsip pembelajaran dan asesmen sebagai kurikulum yang diharapkan untuk diimplementasikan di satuan pendidikan dan di kelas. Profil pelajar Pancasila sebagai sintesis dari tujuan pendidikan nasional, visi dari pendidikan dan pengembangan sumber daya manusia Indonesia yang termuat dalam Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945, Pancasila, serta pandangan para pendiri bangsa. Sementara ketiga komponen lainnya merupakan turunan dari kebijakan yang lebih besar, yaitu Tujuan Pendidikan Nasional yang telah ditetapkan dalam Undang-Undang Nomor

20 Tahun 2003 dan diterjemahkan sebagai profil pelajar Pancasila, dan juga turunan dari Standar Nasional Pendidikan, khususnya Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian.

Kerangka ini menjadi rujukan dalam perancangan Kurikulum Merdeka, termasuk untuk menguatkan keselarasan antara kerangka dasar kurikulum dengan kurikulum operasional yang dikembangkan di satuan pendidikan. Perangkat ajar adalah penghubung antara keduanya, sebagaimana yang disebut sebagai kurikulum yang berpotensi untuk diimplementasikan di satuan pendidikan (Valverde et al., 2002). Termasuk dalam perangkat ajar adalah buku teks siswa dan buku panduan guru, contoh-contoh modul ajar, contoh-contoh silabus yang menjelaskan alur tujuan pembelajaran, contoh-contoh panduan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, contoh-contoh kurikulum operasional, contoh-contoh asesmen kelas untuk keperluan diagnostik kesiapan peserta didik, bahkan contoh-contoh mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran untuk kelas XI dan XII. Penjelasan lebih mendalam tentang perangkat ajar disampaikan dalam Bagian 5 bab ini.

C. Capaian Pembelajaran

Capaian pembelajaran (CP) adalah kompetensi minimum yang harus dicapai peserta didik untuk setiap mata pelajaran. CP dirancang dengan mengacu pada Standar Kompetensi Lulusan (SKL) dan Standar Isi, sebagaimana Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar (KI-KD)

dalam Kurikulum 2013 dirancang. Capaian Pembelajaran merupakan pembaharuan dari KI dan KD, yang dirancang untuk terus menguatkan pembelajaran yang fokus pada pengembangan kompetensi. Kurikulum 2013 bahkan kurikulum nasional yang terdahulu

sudah ditujukan untuk berbasis kompetensi, sehingga kurikulum ini meneruskan upaya tersebut. Dalam CP, strategi yang semakin dikuatkan untuk mencapai tujuan tersebut adalah dengan mengurangi cakupan materi dan perubahan tata cara penyusunan capaian yang menekankan pada fleksibilitas dalam pembelajaran.

Pengurangan konten. Konsekuensi dari pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi adalah perlunya pengurangan materi pelajaran atau pokok bahasan. Penelitian yang dilakukan Pritchett dan Beatty (2015) menunjukkan bahwa di beberapa negara berkembang termasuk Indonesia, materi pelajaran yang begitu padat membuat guru terus bergerak cepat menyelesaikan bab demi bab, konsep demi konsep, tanpa memperhitungkan kemampuan siswa untuk memahami pelajaran tersebut. Menurut Pritchett dan Beatty, hal ini bukan karena guru tidak menghiraukan kemampuan anak dalam belajar. Mengajar dengan terburu-buru dan tidak menggunakan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa merupakan keputusan logis karena kebijakan kurikulum yang berlaku menilai kinerja mereka melalui ketuntasan mengajarkan materi ajar yang begitu banyak.

Ketika pelajaran disampaikan dengan terburu-buru, peserta didik tidak memiliki cukup waktu untuk memahami konsep secara mendalam, yang sebenarnya sangat penting untuk menguatkan fondasi kompetensi mereka. Pritchett dan Beatty (2015) menemukan bahwa peserta didik yang mengalami kesulitan memahami konsep di kelas-kelas awal di sekolah dasar juga mengalami kesulitan di jenjang-jenjang berikutnya. Artinya, padatnya materi pelajaran membawa dampak yang

panjang dan siswa kehilangan kesempatan untuk mengembangkan kemampuan berpikir yang lebih tinggi. Beberapa contoh konkrit penyederhanaan dan penyesuaian kompetensi dan materi ajar dalam CP adalah pengurangan beberapa materi dalam CP Biologi SMA (Fase F) karena terlalu banyak dan terlalu terperinci untuk jenjang tersebut, dan penambahan materi dalam CP Kimia SMA (Fase F) tentang Nanoteknologi dan Radioaktivitas karena keduanya semakin banyak ditemui saat ini.

Pritchett dan Beatty (2015) serta laporan yang ditulis OECD (2018) menekankan bahwa penyederhanaan kurikulum melalui pengurangan konten atau materi pelajaran bukan berarti standar capaian yang ditetapkan menjadi lebih rendah. Sebaliknya, kurikulum berfokus pada materi pelajaran yang esensial. Materi esensial ini dipelajari dengan lebih leluasa, tidak terburu-buru sehingga siswa dapat belajar secara mendalam, mengeksplorasi suatu konsep, melihatnya dari perspektif yang berbeda, melihat keterkaitan antara suatu konsep dengan konsep yang lain, mengaplikasikan konsep yang baru dipelajarinya di situasi yang berbeda dan situasi nyata, sekaligus merefleksikan pemahamannya tentang konsep tersebut. Pengalaman belajar yang demikian, menurut Wiggins dan McTighe (2005), akan memperkuat pemahaman siswa akan suatu konsep secara lebih mendalam dan berkelanjutan.

Pandangan Wiggins dan McTighe (2005) tersebut dilandasi oleh teori belajar konstruktivisme. Di berbagai negara, dan tidak terbatas pada negara maju saja, pendekatan pembelajaran berbasis teori konstruktivisme ini semakin dikuatkan. Di India, misalnya, pembelajaran berbasis konstruktivisme bahkan menjadi muatan wajib bagi calon guru dalam

kurikulum LPTK mereka (UNESCO MGIEP, 2017). Rogan (2003) juga melaporkan bahwa Afrika Selatan, serta beberapa negara di benua Afrika lainnya, juga secara eksplisit menyatakan dalam dokumen kurikulum mereka bahwa teori konstruktivisme menjadi rujukan utama dalam kebijakan kurikulum dan pembelajaran.

Pembelajaran secara konstruktif. Teori konstruktivisme menekankan pentingnya proses pembelajaran yang menempatkan siswa sebagai pelaku aktif pembelajaran (*students as agents*), bukan sebagai penerima informasi secara pasif dari guru mereka (*students as recipients*). Menurut teori belajar konstruktivisme (*constructivist learning theory*), pengetahuan bukanlah kumpulan atau seperangkat fakta-fakta, konsep, atau kaidah untuk diingat. “Memahami” dalam konstruktivisme adalah proses mengkonstruksi pengetahuan melalui pengalaman nyata. Pemahaman tidak bersifat statis, tetapi berevolusi dan berubah secara konstan sepanjang siswa mengonstruksikan pengalaman-pengalaman baru yang memodifikasi pemahaman sebelumnya. Pemahaman yang bermakna ini membutuhkan proses belajar yang berpusat pada siswa serta waktu yang lebih panjang daripada pembelajaran yang sekadar “menjejal” siswa dengan informasi-informasi yang kurang bermakna karena sekadar untuk diketahui atau dihafalkan saja. Dengan demikian, sedapat mungkin CP mengutamakan kompetensi yang perlu dicapai tanpa mengikat konteks dan konten pembelajarannya. Berdasarkan kompetensi tersebut, satuan pendidikan diharapkan dapat mengembangkan pembelajaran yang sesuai dengan konteks sekolah dan relevan dengan perkembangan, minat, serta budaya peserta didik.

Oleh karena CP dikembangkan berdasarkan teori konstruktivisme, maka capaian-capaian dalam dokumen CP perlu dipahami menggunakan kerangka teori yang sama. Istilah “pemahaman” (*understanding*) dalam CP perlu dimaknai sebagaimana teori konstruktivisme di atas. Pemahaman yang dimaksud dicapai melalui kemampuan mengaplikasikan dan menganalisis suatu konsep. Dengan demikian konsep pemahaman ini berbeda dengan Taksonomi Bloom yang memandang bahwa memahami (*understanding* - level 2) suatu konsep membutuhkan keterampilan berpikir yang lebih rendah dibandingkan kemampuan mengaplikasikan (*applying* - level 3) dan menganalisis (*analyzing* - level 4) konsep (Anderson, Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S., 2001).

Perancangan CP ini tidak mengabaikan Taksonomi Bloom yang semula digunakan dalam perancangan KI-KD dalam Kurikulum 2013. Sebaliknya, Taksonomi Bloom ini dianjurkan untuk digunakan ketika guru merancang pembelajaran harian dan asesmen kelas sesuai dengan tujuan pengembangan taksonomi, sebagaimana Anderson dan rekan-rekan (2001, p.7):

The Taxonomy framework obviously can't directly tell teachers what is worth learning. But by helping teachers translate standards into a common language for comparison with what they personally hope to achieve, and by presenting the variety of possibilities for consideration, the Taxonomy may provide some perspective to guide curriculum decisions.

Kerangka Taksonomi tidak dapat secara langsung mengarahkan guru apa yang

patut dipelajari [peserta didik], namun dapat membantu guru menerjemahkan standar ke dalam hal yang ingin dicapai oleh guru [melalui pengajaran yang dilakukannya], dan dengan memberikan beragam hal yang perlu diperhatikan, Taksonomi [Bloom] dapat memberikan pandangan yang dapat membimbing guru dalam pembuatan keputusan tentang kurikulum.

Anderson dan rekan-rekan (2001) melakukan revisi terhadap Taksonomi Bloom dan secara eksplisit menyatakan bahwa taksonomi tersebut relevan dan membantu untuk digunakan oleh guru dalam pengembangan kurikulum di tingkat satuan pendidikan, bukan di level standar nasional. Taksonomi Bloom berguna untuk “menerjemahkan standar” ke dalam istilah dan bahasa yang lebih konkrit dan operasional untuk digunakan sehari-hari. Dengan demikian, dalam konteks kurikulum nasional di Indonesia, Taksonomi Bloom relevan untuk digunakan guru dalam merancang alur tujuan pembelajaran dan asesmen kelas.

Penggunaan Fase. Perbedaan lain antara KI-KD dalam Kurikulum 2013 dengan CP dalam Kurikulum Merdeka adalah rentang waktu yang dialokasikan untuk mencapai kompetensi yang ditargetkan. Sementara KI-KD ditetapkan per tahun, CP dirancang berdasarkan fase-fase. Satu Fase memiliki rentang waktu yang berbeda-beda, yaitu: (1) Fase Fondasi yang dicapai di akhir PAUD, (2) Fase A umumnya untuk kelas I sampai II SD/ sederajat, (3) Fase B umumnya untuk kelas III sampai IV SD/ sederajat, (4) Fase C umumnya untuk kelas V sampai VI SD/ sederajat, (5) Fase D umumnya untuk kelas VII sampai IX SMP/ sederajat, (6) Fase E untuk kelas X SMA/ sederajat, dan (7) Fase F untuk kelas XI sampai XII SMA/ sederajat.

Fase E dan Fase F dipisahkan karena mulai kelas XI peserta didik akan menentukan mata pelajaran pilihan sesuai minat dan bakatnya, sehingga struktur kurikulumnya mulai berbeda sejak kelas XI.

Dengan menggunakan Fase, suatu target capaian kompetensi dicapai tidak harus dalam satu tahun tetapi beberapa tahun, kecuali di kelas X jenjang SMA/ sederajat. Pengecualian ini dilakukan karena struktur kurikulum di jenjang SMA/ sederajat yang terbagi menjadi dua, yaitu kelas X di mana siswa mengikuti seluruh mata pelajaran, dan kelas XI-XII di mana siswa memilih mata pelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi masing-masing. Struktur ini akan disampaikan lebih mendalam pada bagian terpisah dalam bab ini.

Rentang waktu yang lebih panjang ditetapkan agar materi pelajaran tidak terlalu padat dan peserta didik mempunyai cukup banyak waktu untuk memperdalam materi dan mengembangkan kompetensi. Fase-fase ini diselaraskan dengan teori perkembangan anak dan remaja dan juga dengan struktur penjenjangan pendidikan. Penggunaan istilah “Fase” dilakukan untuk membedakannya dengan kelas karena peserta didik di satu kelas yang sama bisa jadi belajar dalam fase pembelajaran yang berbeda. Ini merupakan penerapan dari prinsip pembelajaran sesuai tahap capaian belajar atau yang dikenal juga dengan istilah *teaching at the right level* (mengajar pada tahap capaian yang sesuai). Sebagai contoh, berdasarkan asesmen kelas terdapat siswa kelas V SD yang belum siap mempelajari materi pelajaran Fase C (fase dengan kompetensi yang ditargetkan untuk siswa kelas V pada umumnya). Berdasarkan hasil asesmen tersebut, maka siswa-siswa

tersebut mengulang pelajaran di Fase B (fase untuk kelas III-IV) yang belum mereka kuasai.

Pembelajaran terdiferensiasi sesuai tahap capaian peserta didik tersebut mengindikasikan bahwa kebijakan dan praktik tinggal kelas atau tidak naik kelas diharapkan dapat ditinggalkan. Kebijakan tinggal kelas secara empiris tidak meningkatkan prestasi akademik mereka. Dalam survei PISA 2018, skor capaian kognitif peserta didik yang pernah tinggal kelas secara statistik lebih rendah dibandingkan mereka yang tidak pernah tinggal kelas (OECD, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa mengulang pelajaran yang sama selama satu tahun tidak membuat peserta didik memiliki kemampuan akademik yang setara dengan teman-temannya, melainkan tetap lebih rendah. Hal ini dimungkinkan karena yang dibutuhkan oleh peserta didik tersebut adalah pendekatan atau strategi belajar yang berbeda, bantuan belajar yang lebih intensif, waktu yang sedikit lebih panjang, namun bukan mengulang seluruh pelajaran selama setahun.

Perumusan CP. Perubahan lain yang signifikan dari KI-KD menjadi CP adalah format penulisan kompetensi yang ingin dicapai serta rentang waktu yang ditargetkan untuk mempelajarinya. Dalam KI-KD Kurikulum 2013, kompetensi-kompetensi yang dituju disampaikan dalam bentuk kalimat tunggal yang disusun dalam poin-poin. Selain itu, dalam KI-KD terdapat pemisahan antara pengetahuan, sikap, dan keterampilan sebagaimana Taksonomi Bloom juga memisahkan ketiga domain tersebut. Meskipun dalam Kurikulum 2013 kompetensi (KI-KD) tersebut sebenarnya saling berkaitan dan berangkaian. Namun demikian, ketika KI-KD dituliskan sebagai poin-poin, keterkaitan antara ruang lingkup kemampuan satu dengan yang lain tidak terdefiniskan

dengan jelas. Evaluasi Kurikulum 2013 yang dilakukan oleh Pusat Kurikulum dan Perbukuan Kemendikbudristek mendapati bahwa sebagian guru belum melihat adanya rangkaian yang utuh antara KD-KD dari satu KI yang sama. Target kompetensi tersebut kemudian ditargetkan untuk dicapai dalam rentang waktu satu tahun ajaran.

CP ditulis dalam metode yang berbeda, di mana pemahaman, sikap atau disposisi terhadap pembelajaran dan pengembangan karakter, serta keterampilan yang terobservasi atau terukur ditulis sebagai suatu rangkaian. Hal ini merujuk pada makna kompetensi yang lebih dari sekadar perolehan pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga mengolah dan menggunakan pengetahuan, keterampilan, sikap, serta nilai-nilai yang dipelajari untuk menghadapi situasi atau permasalahan yang kompleks (OECD 2019; Glaesser, 2018). CP disampaikan dalam bentuk paragraf/narasi untuk menggambarkan rangkaian konsep dan keterampilan kunci yang ditargetkan untuk diraih oleh peserta didik, yang ditunjukkan dengan performa yang nyata. Dengan demikian, CP diharapkan dapat memperlihatkan rangkaian proses belajar suatu konsep ilmu pengetahuan, mulai dari memahami suatu konsep sampai dengan menggunakan konsep ilmu pengetahuan dan keterampilannya untuk mencapai tuntutan kognitif yang lebih kompleks (misalnya mengajukan solusi kreatif, bukan sekadar menjawab pertanyaan).

Kompetensi juga terbangun atas aspek kognitif yang berangkaian dengan aspek afektif atau disposisi tentang ilmu pengetahuan yang dipelajarinya.. Set atau daftar berisi pengetahuan yang perlu dipahami, sikap yang perlu ditunjukkan, atau keterampilan yang perlu diperlihatkan peserta didik saja,

tanpa ada rangkaian antara ketiga domain tersebut, belum dapat dimaknai sebagai pengkonstruksian kompetensi. Untuk membangun dan mengembangkan kompetensi, peserta didik perlu mendapatkan kesempatan untuk mengaplikasikan pengetahuan dan keterampilannya dalam situasi yang spesifik dan nyata (Glaesser, 2018). Dengan menggunakan paragraf, keterkaitan antara pengetahuan, keterampilan, sikap dan proses pengembangan kompetensi menjadi lebih jelas dan utuh sebagai satu rangkaian.

Dalam penulisannya, struktur CP tidak berdasarkan domain-domain pemahaman, sikap/disposisi, dan keterampilan, melainkan berbasis pada kompetensi dan/atau konsep yang esensial dari setiap mata pelajaran. Kompetensi dan konsep tersebut disebut sebagai elemen-elemen yang menjadi ciri khas setiap mata pelajaran, dan elemen ini kemudian dinyatakan perkembangannya dari satu fase ke fase berikutnya. Dengan demikian, setiap elemen secara konsisten dipelajari oleh peserta didik mulai dari jenjang SD sampai jenjang SMA dengan kompleksitas dan kedalaman yang berbeda, yang artinya kompetensi peserta didik pun berkembang dari fase ke fase.

Sebagai contoh, dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia terdapat 4 elemen utama, yaitu: 1) menyimak, 2) membaca dan memirsa, 3) berbicara dan merepresentasikan, dan 4) menulis. Sejak Fase A (kelas I-II SD/ sederajat) hingga Fase F (kelas XI-XII SMA/ sederajat), keempat elemen tersebut dipelajari dengan tingkat kompleksitas kognitif yang terus berkembang. Bagi guru dan pengembang kurikulum, elemen ini dapat menjadi acuan tentang kompetensi apa saja yang harus ia

ajarkan kepada siswa dan menjadi aspek yang diases oleh guru. Apabila ada siswa yang belum dapat mengikuti pelajaran di suatu Fase, guru dapat mengecek elemen apa yang belum dikuasai siswa tersebut dan kemudian membantunya untuk mengulang pembelajaran elemen yang sama di fase sebelumnya. Alur perkembangan Capaian Pembelajaran dimulai pada Fase A hingga fase tertinggi, yaitu Fase F.

Pola perumusan CP ini juga dipengaruhi oleh beberapa kerangka kurikulum yang digunakan di berbagai negara dengan pencapaian pendidikan yang relatif tinggi. Sebagai contoh, Australia (<https://www.australiancurriculum.edu.au/>) menyatakan karakteristik utama dari setiap mata pelajaran dalam dokumen standarnya (setara dengan CP), termasuk alasan rasional mengapa anak-anak perlu mempelajari mata pelajaran tersebut dan domain atau elemen utama yang menjadi karakteristik khas mata pelajaran tersebut disertai perkembangannya dari satu tahapan atau jenjang ke tahapan berikutnya. Dengan adanya perkembangan domain-domain isi dan/atau kompetensi suatu mata pelajaran, kompetensi utama yang akan dikembangkan melalui mata pelajaran tersebut menjadi lebih eksplisit.

Pendekatan yang sama juga digunakan dalam kurikulum Finlandia (Finnish Board of Education, 2014), di mana standar yang perlu dicapai disampaikan secara deskriptif mulai dari penjelasan tentang fungsi dari mata pelajaran tersebut, kompetensi utama yang difokuskan, capaian atau tujuan untuk kompetensi tersebut, panduan atau rambu-rambu yang perlu diperhatikan guru atau pengembang silabus dan kegiatan pembelajaran mata pelajaran tersebut, dan asesmen yang dianjurkan.

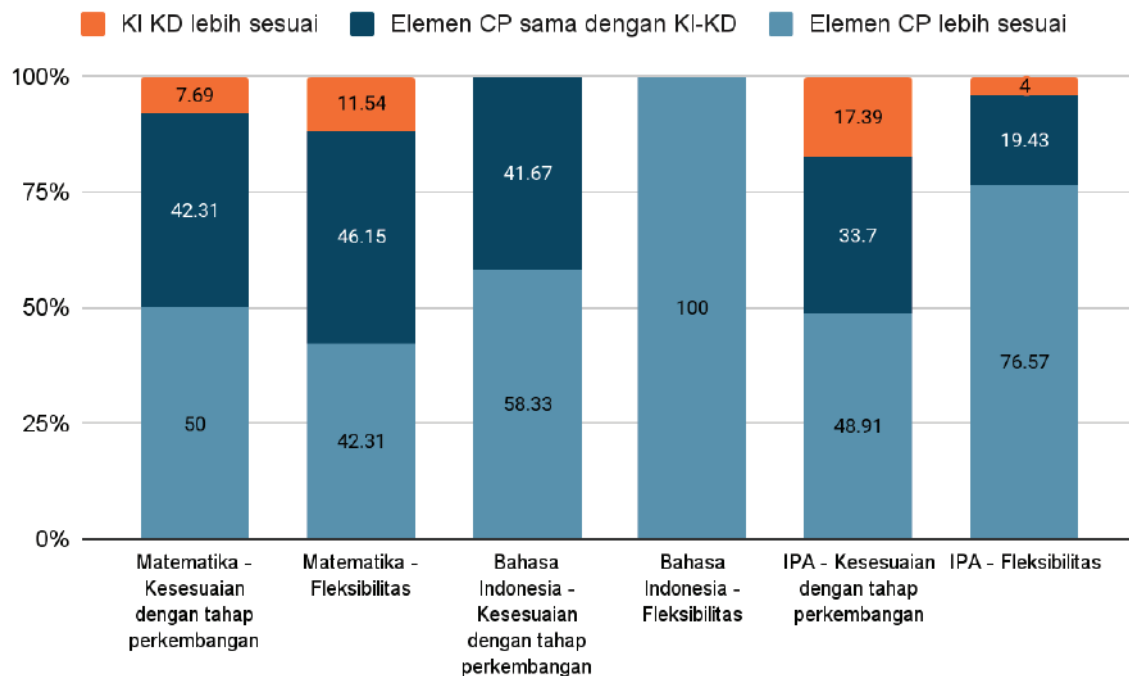
Semua komponen tersebut dijelaskan untuk setiap tahapan perkembangan (dalam Kurikulum Merdeka diadaptasi sebagai Fase, akan dijelaskan kemudian). Sebagai standar yang berlaku nasional, capaian merupakan tujuan yang lebih abstrak daripada tujuan pembelajaran yang dikembangkan guru dalam silabus apalagi RPP.

Contoh lain adalah standar capaian pendidikan Matematika yang dikembangkan oleh NCTM (*National Council of Teachers of Mathematics*), yang dianjurkan untuk diterapkan secara global. Standar yang dirancang NCTM dibangun dengan asumsi bahwa setiap anak dapat mencapai kompetensi yang ditetapkan. Oleh karena itu, standar yang ditetapkan NCTM merupakan standar minimum yang inklusif. Paradigma ini juga sejalan dengan prinsip perancangan Kurikulum Merdeka yang inklusif dan berkeadilan. Standar yang ditetapkan NCTM juga distrukturkan berdasarkan domain konten dan domain kemampuan (*performance*). Struktur ini menjadi salah satu rujukan utama dalam CP Matematika.

Fleksibilitas pembelajaran. Untuk menguatkan kompetensi, pembelajaran perlu memberikan kesempatan kepada siswa untuk menghubungkan konsep atau teori yang dipelajarinya dengan lingkungan atau kehidupan sekitar mereka (Glaesser, 2018; Eggen & Kauchak, 2016). Dengan demikian,

fleksibilitas sangat penting bagi satuan pendidikan untuk dapat mengembangkan pembelajaran yang memberikan kesempatan untuk peserta didik membuat kaitan-kaitan antara konsep yang dipelajari dengan situasi setempat, sekaligus menentukan kecepatan pembelajaran setiap konsep. Fleksibilitas CP yang memberikan keleluasaan untuk pembelajaran yang kontekstual ini dicontohkan dalam pembelajaran Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, di mana topik tentang Pemilihan Umum dapat dipelajari pada masa-masa sekitar Pemilihan Umum di Indonesia atau daerahnya.

Untuk mengetahui tingkat fleksibilitas Capaian Pembelajaran (CP), Pusat Kurikulum dan Pembelajaran Kemendikbudristek bersama para pakar mata pelajaran Matematika, Bahasa Indonesia, dan IPA melakukan analisis perbandingan antara KI-KD dengan elemen-elemen dalam CP terkait dengan dua hal, yaitu kesesuaian antara KI-KD dan CP dengan tahap perkembangan pembelajaran (apakah terlalu/kurang mendalam, terlalu sulit/mudah) dan fleksibilitas untuk dikembangkan sesuai dengan konteks lokal satuan pendidikan. Analisis kuantitatif tersebut dilakukan dengan menghitung proporsi target kompetensi dari masing-masing kurikulum yang menunjukkan kesesuaian dengan tahap perkembangan dan juga aspek fleksibilitasnya.



Gambar 3.3. Hasil Analisis Perbandingan Antara CP dan KI-KD Terkait Kesesuaian Dengan Tahap Perkembangan dan Fleksibilitas

Hasil analisis menunjukkan bahwa CP lebih sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik dan lebih fleksibel daripada KI-KD. Contohnya, pada mata pelajaran Matematika elemen-elemen pada CP 50% lebih sesuai dengan tahap perkembangan siswa dibandingkan KI-KD dan 42,31% lebih fleksibel untuk diterjemahkan satuan pendidikan. Sedangkan untuk mata pelajaran Bahasa Indonesia, elemen-elemen pada CP 58,33% lebih sesuai dengan tahap perkembangan siswa dan 100% lebih fleksibel. Untuk mata pelajaran IPA, elemen-elemen pada CP 48,91% lebih sesuai dengan tahap perkembangan siswa dan 76,57% lebih fleksibel. Analisis ini menunjukkan bahwa CP memberikan fleksibilitas yang lebih besar daripada KI-KD.

Peningkatan kualitas CP. Gambar 3.3 juga memperlihatkan bahwa masih ada beberapa persen materi dalam CP yang belum sesuai

dengan tahap perkembangan peserta didik, misalnya sekitar 17% capaian dalam mata pelajaran IPA Kurikulum 2013 dinilai pakar lebih sesuai dengan tahap perkembangan siswa dibandingkan dengan capaian dalam Kurikulum Merdeka. Data ini memberikan informasi kepada perancang kurikulum tentang perlunya melakukan penelaahan kembali dan revisi apabila diperlukan. Sebagaimana disampaikan dalam bagian Prinsip Perancangan Kurikulum, umpan balik yang didapatkan selama satu tahun implementasi secara terbatas dalam Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) digunakan sebagai pertimbangan untuk merevisi dokumen-dokumen kurikulum, termasuk CP.

Selain analisis perbandingan antara CP dengan KI-KD tersebut, umpan balik juga didapat melalui diskusi kelompok terpumpun bersama guru PSP yang mulai menerapkan Kurikulum

Merdeka sejak Tahun Ajaran 2021/2022. Menurut pandangan para guru, pembelajaran dengan kurikulum ini memiliki beberapa kelebihan seperti capaian pembelajaran relevan dengan konteks zaman dan tingkat perkembangan berpikir siswa. Capaian pembelajaran dapat dieksplorasi oleh guru dengan menyesuaikan kebutuhan siswa, kearifan lokal serta situasi dan kondisi terkini. Namun demikian, untuk implementasinya diperlukan masa adaptasi sebab baik bagi guru maupun siswa memiliki tingkat kesiapan yang berbeda-beda. Contohnya, untuk guru yang sebelumnya melakukan pembelajaran dengan Kurikulum 2013 dimana kompetensi dicapai tiap tahun perlu beradaptasi dengan capaian pembelajaran pada kurikulum prototipe yang dirancang menjadi tiap fase. Umpan balik ini menjadi landasan untuk memperbaiki strategi implementasi kurikulum di satuan pendidikan.

Berdasarkan monitoring awal yang dilaksanakan pada tahun 2021, telah dilaksanakan perbaikan mayor pada 33,33% CP mata pelajaran yang digunakan di PAUD dan Dikdasmen, serta 11,54% CP untuk mata pelajaran khusus SMK. Perbaikan mayor tersebut meliputi perbaikan pada beberapa aspek seperti kesesuaian CP dengan tingkat kemampuan berpikir dan tahapan perkembangan belajar siswa, kesesuaian materi dan penjabaran capaian pembelajaran pada tiap fase. Selain itu, dilakukan pula perbaikan minor yang meliputi perbaikan pada aspek redaksional seperti penulisan kalimat, pemilihan kata dan istilah serta tambahan keterangan untuk bagian tertentu. Pemilihan kata dan istilah ini penting mengingat suatu kata dan istilah bisa memiliki makna yang sangat beragam. Dengan demikian, CP yang diterbitkan pada tahun 2022 merupakan versi revisi berdasarkan umpan balik yang disampaikan oleh pakar dan juga guru sebagai pengguna Kurikulum Merdeka.

D. Struktur Kurikulum

Sebagaimana yang dinyatakan dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan, struktur kurikulum merupakan pengorganisasian atas kompetensi, muatan pembelajaran, dan beban belajar. Karakteristik utama yang ditekankan dalam rancangan struktur kurikulum ini adalah sebagai berikut: (1) adanya perubahan status

mata pelajaran, (2) satuan pendidikan memiliki wewenang untuk mengembangkan kurikulum operasional, (3) pembelajaran dibagi menjadi dua, yaitu intrakurikuler dan kokurikuler dalam bentuk proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dan (4) adanya pilihan yang dapat ditentukan oleh peserta didik.

1. Perubahan Status Mata Pelajaran

Perubahan status mata pelajaran merupakan salah satu upaya untuk menguatkan pengembangan kompetensi yang penting

dimiliki oleh setiap peserta didik di masa kini dan masa yang akan datang. Seiring dengan tujuan tersebut, perubahan ini juga dilakukan

sebagai upaya meningkatkan keselarasan pembelajaran antara satu jenjang dan jenjang berikutnya. Dengan penyesuaian status mata pelajaran (misalnya dari tidak wajib menjadi mata pelajaran wajib atau dianjurkan), perkembangan kompetensi setiap peserta didik diharapkan dapat lebih optimal. Berikut adalah beberapa perubahan tersebut:

Bahasa Inggris semakin dianjurkan untuk mulai diajarkan sejak jenjang SD, sebagaimana sudah dimulai sejak kurikulum-kurikulum sebelumnya. Hal ini didorong oleh tiga hal: (1) bahasa Inggris sebagai kebutuhan seluruh anak Indonesia, (2) keselarasan kurikulum Bahasa Inggris, dan (3) pemerataan kualitas pembelajaran. Untuk dapat berkomunikasi lintas budaya dan antar bangsa serta berperan aktif sebagai masyarakat dunia, keterampilan Bahasa Inggris merupakan kebutuhan dasar yang perlu dimiliki seluruh anak Indonesia. Bahasa Inggris telah menjadi *lingua franca* atau basantara, termasuk untuk masyarakat di Asia Tenggara yang menggunakan bahasa ibu dan bahasa resmi yang berbeda-beda (Kickpatrick, 2010). Sesuai dengan komitmen Pemerintah untuk mengembangkan setiap dimensi dalam profil pelajar Pancasila termasuk berkebinekaan global, maka penguatan pendidikan Bahasa Inggris merupakan salah satu hal yang diutamakan dalam Kurikulum Merdeka.

Masalah keselarasan kurikulum Bahasa Inggris dalam kurikulum nasional juga menjadi salah satu pertimbangan yang mendorong anjuran kepada satuan pendidikan dan pemerintah daerah untuk mengajarkan mata pelajaran ini. Salah satu temuan evaluasi Kurikulum 2013 yang dilakukan Pusat Kurikulum dan Perbukuan adalah kerancuan dalam kompetensi yang harus dicapai siswa jenjang SMP. Tanpa

ada pendidikan Bahasa Inggris di jenjang SD, mereka diharapkan untuk mencapai kompetensi yang sebenarnya merupakan kemampuan tahap menengah (*intermediate level*). Artinya, tanpa ada pembelajaran di level dasar (*basic level*), mereka langsung diharapkan mencapai level yang cukup kompleks. Ada dua opsi sebagai solusi dari masalah *gap* atau kesenjangan capaian kompetensi ini. Pertama, mengubah target capaian mata pelajaran Bahasa Inggris di jenjang SMP agar lebih sederhana. Opsi ini mengindikasikan penurunan standar kompetensi dan justru bertentangan dengan tujuan utama penguatan pendidikan Bahasa Inggris. Oleh karena itu, opsi ini tidak dipilih. Opsi kedua, dan merupakan opsi yang dipilih sebagai solusi, adalah menyediakan pendidikan Bahasa Inggris level dasar di jenjang SD.

Mengajarkan Bahasa Inggris sejak dini dengan kebijakan, perencanaan, dan penyelenggaraan yang dirancang dengan hati-hati akan mendorong penguatan fondasi Bahasa Inggris. Kajian menunjukkan bahwa manfaat utama mengajarkan Bahasa Inggris di jenjang SD antara lain adalah, terbangunnya rasa percaya diri untuk menggunakan Bahasa Inggris sekaligus membangun kesadaran global dan kompetensi antarbudaya (Singleton, D., 2003, Harmer, J., 2012, Moon, J, 2005). Dengan demikian, mata pelajaran ini tidak sekadar mengajarkan teknik dan keterampilan berbahasa Inggris, tetapi juga mengembangkan wawasan global di mana siswa dapat lebih mudah memahami perbedaan budaya sehingga terbangun sikap toleran.

Kemampuan berbahasa Inggris juga berpotensi untuk menjadi faktor yang berkontribusi pada kesenjangan kualitas belajar antar siswa dan antar satuan pendidikan. Saat

pembelajaran dari rumah di masa pandemi COVID-19 dilaksanakan, sumber pembelajaran dalam jaringan sangat dibutuhkan baik oleh pendidik maupun oleh peserta didik. OECD (2020c) melakukan pendataan sumber-sumber pembelajaran daring dari berbagai negara dan dikembangkan oleh pemerintah dan masyarakat, yang dapat diakses secara terbuka. Namun demikian, mayoritas sumber belajar yang telah dikurasi kualitasnya tersebut menggunakan Bahasa Inggris sebagai bahasa pengantarnya. Sehingga, ketika guru dan peserta didik kurang memiliki kemampuan Bahasa Inggris, sumber-sumber belajar yang sebenarnya berpotensi untuk memitigasi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) tetap tidak dapat diakses. Sementara untuk satuan pendidikan yang telah menyelenggarakan pembelajaran Bahasa Inggris, sumber-sumber belajar tersebut dapat diakses dengan lebih leluasa. Oleh karena itu, menguatkan kemampuan berbahasa Inggris di mayoritas sekolah dasar di Indonesia

diharapkan dapat memperkecil kesenjangan kualitas belajar.

Meskipun Bahasa Inggris perlu diajarkan sejak jenjang SD, namun dalam jangka pendek mata pelajaran ini belum dapat menjadi mata pelajaran wajib. Menurut data Dapodik, saat ini hanya sekitar 4% satuan SD/MI di Indonesia yang mengajarkan mata pelajaran Bahasa Inggris. Sebagaimana yang diperlihatkan Tabel 1, di beberapa kabupaten/kota proporsi SD yang mengajarkan mata pelajaran Bahasa Inggris cukup tinggi. Di beberapa kabupaten/kota tersebut, Bahasa Inggris merupakan mata pelajaran yang diwajibkan sebagai muatan lokal. Dengan demikian, beberapa pemerintah daerah sudah melakukan inisiatif untuk menguatkan Bahasa Inggris di jenjang SD. Sementara itu, di DKI Jakarta Bahasa Inggris tidak menjadi satu mata pelajaran tersendiri melainkan terintegrasi dalam muatan lokal Pendidikan Lingkungan dan Budaya Jakarta (PLBJ).

Tabel 3.1. Provinsi dan Kabupaten/Kota Dengan SD/MI Yang Mengajarkan Mata Pelajaran Bahasa Inggris 30 Persen Atau Lebih

No	Provinsi	Kabupaten/Kota	Jlm SD	Jml SD Bhs. Inggris	%
1	Prov. Bali	Kab. Badung	278	208	75%
2	Prov. Bali	Kota Denpasar	227	150	66%
3	Prov. Jawa Tengah	Kab. Temanggung	434	252	58%
4	Prov. Papua Barat	Kota Sorong	80	32	40%
5	Prov. Jawa Timur	Kab. Tulungagung	631	229	36%
6	Prov. Jawa Tengah	Kab. Magelang	602	199	33%

No	Provinsi	Kabupaten/Kota	Jlm SD	Jml SD Bhs. Inggris	%
7	Prov. Jawa Tengah	Kab. Pati	678	223	33%
8	Prov. Jawa Timur	Kota Batu	79	24	30%
9	Prov. Banten	Kota Tangerang	445	135	30%
10	Prov. Jawa Tengah	Kab. Kudus	422	125	30%
11	Prov. Kalimantan Timur	Kab. Berau	166	49	30%

Data empiris menunjukkan bahwa proporsi SD yang sudah mengajarkan mata pelajaran Bahasa Inggris masih relatif rendah sehingga, mengubah statusnya menjadi mata pelajaran wajib merupakan kebijakan yang terlalu terburu-buru. Oleh karena itu, Kemendikbudristek mengembangkan peta jalan pendidikan Bahasa Inggris yang merumuskan strategi untuk menyiapkan Bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib, termasuk penyiapan tenaga pendidik dan berbagai pendukung pembelajaran lainnya. Dengan demikian, dalam jangka waktu menengah, mata

pelajaran ini akan menjadi mata pelajaran wajib di SD.

Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial (IPAS) di jenjang SD merupakan mata pelajaran yang ditujukan untuk membangun kemampuan literasi sains dasar. Muatan ini merupakan fondasi untuk menyiapkan peserta didik mempelajari ilmu pengetahuan alam dan ilmu pengetahuan sosial yang lebih kompleks di jenjang SMP. Ketika mempelajari lingkungan sekitarnya, peserta didik di jenjang SD melihat fenomena alam dan sosial sebagai suatu fenomena yang terintegrasi, dan mereka mulai

berlatih membiasakan diri untuk mengamati atau mengobservasi, mengeksplorasi, dan melakukan kegiatan yang mendorong kemampuan inkuiri lainnya yang sangat penting untuk menjadi fondasi sebelum mereka mempelajari konsep dan topik yang lebih spesifik di mata pelajaran IPA dan IPS yang akan mereka pelajari di jenjang SMP.

Pembelajaran berbasis inkuiri merupakan pendekatan dimana peserta didik ditantang untuk mengumpulkan dan menganalisis informasi, kemudian melakukan review berdasarkan pengetahuan yang dimiliki, mencari keterkaitan, mengenali pola dan secara perlahan membangun pemahaman akan suatu konsep. Dalam pendekatan ini, pendidik berperan sebagai fasilitator untuk membangun pemahaman peserta didik. Dengan pendekatan inkuiri, peserta didik secara bertahap dan mandiri membangun pemahaman dan memperdalam prinsip-prinsip yang sedang dipelajari (Murdoch, 2015, Constantinou et al., 2018). Bila merujuk pada teori perkembangan anak yang dipakai dalam pengembangan Kurikulum Merdeka, maka usia SD merupakan masa strategis untuk mengembangkan kemampuan inkuiri anak.

Mata pelajaran IPA dan IPS dijadikan satu menjadi Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial (IPAS) karena dasar dari kedua mata pelajaran ini adalah pengembangan keterampilan inkuiri atau dikenal juga sebagai kemampuan berpikir ilmiah.

Selain itu, tidak dapat dipungkiri bahwa berbagai masalah di dunia ini seringkali tidak dapat dipecahkan hanya dari sudut pandang satu bidang ilmu tertentu. Untuk keberlanjutan planet bumi ini, maka masalah perlu dipecahkan dengan mempertimbangkan aspek alam, ekonomi, sosial dan kesejahteraan manusia (Atkisson, 2008). Saat membahas tentang dampak perilaku manusia terhadap lingkungan, atau dampak iklim dan peristiwa geologi terhadap manusia, misalnya. Untuk membantu anak berpikir secara holistik, belajar berpikir dari berbagai perspektif dan mengembangkan kemampuan inkuiri mereka, serta untuk mengurangi beban jam belajar peserta didik, maka pelajaran IPA dan IPS pada Fase B dan dijadikan satu menjadi IPAS.

Mata pelajaran Informatika di jenjang SMP menjadi wajib yang sebelumnya merupakan mata pelajaran pilihan dalam Kurikulum 2013. Pertimbangan utamanya adalah karena literasi digital yang banyak dipelajari melalui mata pelajaran Informatika menjadi kebutuhan penting saat ini. Selain itu, Informatika mengajarkan keterampilan yang tidak hanya relevan untuk pengguna komputer dan teknologi digital, tetapi juga kemampuan berpikir komputasi (*computational thinking*) yang membangun keterampilan menyelesaikan masalah (*problem solving*), berpikir logis, sistematis, mengolah dan menggunakan data, serta kemampuan berpikir sistem (*system thinking*). Mengingat pentingnya kemampuan-kemampuan tersebut untuk mengembangkan

literasi dan numerasi, maka mata pelajaran Informatika, yang sebelumnya merupakan mata pelajaran pilihan dalam Kurikulum 2013, mulai diwajibkan dalam Kurikulum Merdeka di jenjang SMP dan SMA Kelas X, dan kemudian menjadi salah satu mata pelajaran pilihan di kelas XI dan XII.

Pertimbangan mewajibkan mata pelajaran Informatika juga didasari oleh data empiris yang telah diperoleh melalui uji coba implementasi kurikulum dalam Program Sekolah Penggerak (PSP). Dari 573 satuan SMP yang mengikuti PSP untuk kelas VII pada Tahun Ajaran 2021/2022, sebanyak 542 (sekitar 95%) SMP mengajarkan mata pelajaran Informatika di sekolah mereka. Tingginya angka tersebut mengindikasikan bahwa mewajibkan Informatika di jenjang SMP adalah kebijakan yang siap diimplementasikan. Namun demikian, perlu diperhatikan juga 5% sisanya yang belum siap untuk mengajarkan Informatika. Masalah yang dihadapi 31 satuan SMP tersebut adalah tidak ada guru yang siap untuk mengampu mata pelajaran Informatika.

Menghadapi situasi kurangnya guru Informatika di jenjang SMP, Pemerintah menetapkan keputusan bahwa mata pelajaran Informatika SMP dan SMA Kelas X dapat diampu oleh guru yang mempunyai kualifikasi akademik atau sertifikat pendidik bidang ilmu komputer, informatika, MIPA, atau guru yang selama ini mengampu Bimbingan TIK (Kepmendikbudristek Nomor 162 Tahun 2021 tentang Program Sekolah Penggerak). Keputusan tersebut sesuai dengan prinsip fleksibilitas, namun tetap memperhatikan kualitas pembelajaran yang berfokus pada penguatan kompetensi. Perancangan kurikulum Informatika SMP dan SMA Kelas X pun dilandasi dengan kesadaran akan adanya tantangan

ketersediaan guru ini. Untuk membantu guru yang relatif baru mengajar mata pelajaran ini, pemerintah menyediakan buku panduan guru dan beragam contoh silabus/alur pembelajaran serta modul ajar.

Muatan lokal dapat dikembangkan dalam bentuk yang lebih beragam, tidak harus menjadi satu mata pelajaran yang berdiri sendiri. Dalam Kurikulum 2013, muatan lokal merupakan satu mata pelajaran. Kebijakan tersebut diubah dalam Kurikulum Merdeka, di mana muatan lokal dapat diajarkan melalui tiga cara yang dapat dipilih oleh satuan pendidikan, yaitu mengintegrasikan muatan lokal ke dalam mata pelajaran yang sudah ada, mengintegrasikan muatan lokal ke dalam proyek penguatan profil pelajar Pancasila, atau mengembangkan mata pelajaran khusus muatan lokal seperti halnya dalam Kurikulum 2013. Pilihan ini diberikan kepada satuan pendidikan dan/atau pemerintah daerah agar

mereka dapat mempertimbangkan kebutuhan peserta didik.

Pembebasan pengaturan muatan lokal ini sesuai dengan prinsip fleksibel. Menyadari bahwa setiap daerah dan satuan pendidikan memiliki visi misi pendidikan yang mungkin berbeda dengan daerah/satuan pendidikan lainnya, maka menjadi wewenang daerah untuk menentukan bagaimana muatan pelajaran yang berbasis pada konteks lokal tersebut diorganisir dan diajarkan kepada peserta didik. Berdasarkan umpan balik yang diperoleh dari uji coba kurikulum ini di Sekolah Penggerak, sebagian besar sekolah mengajarkan muatan lokal sebagai mata pelajaran tersendiri karena telah diatur oleh Pemerintah Daerah masing-masing, dan sisanya mengintegrasikan muatan lokal dalam mata pelajaran lain atau dalam proyek penguatan profil pelajar Pancasila.

2. Wewenang satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulum operasional

Kebijakan ini merefleksikan amanat Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan khususnya Pasal 38 yang menyatakan bahwa kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum menjadi landasan bagi pengembangan kurikulum yang lebih operasional di tingkat satuan pendidikan. Pemerintah Pusat hanya mengatur muatan pembelajaran yang wajib diajarkan di satuan pendidikan beserta beban belajar untuk masing-masing muatan tersebut dalam satu tahun ajaran (untuk pendidikan formal) atau satu fase (untuk pendidikan kesetaraan). Fleksibilitas

dalam pembagian wewenang antara pemerintah pusat dan satuan pendidikan dalam hal pengembangan kurikulum merupakan kebijakan yang semakin banyak diterapkan di berbagai negara, bahkan negara-negara yang sebenarnya jauh lebih kecil daripada Indonesia (UNESCO, 2017a).

Berbeda dengan Kurikulum 2013 yang mengatur jumlah jam pelajaran per minggu, Kurikulum Merdeka menetapkan target jam pelajaran yang terakumulasi dalam satu tahun. Hal ini dilakukan untuk memberikan

keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengatur jadwal kegiatan pembelajaran secara lebih fleksibel. Sebagai contoh, saat ini sebagian sekolah menggunakan sistem belajar dalam satuan semester, namun ada yang menggunakan sistem catur wulan dan blok dengan rentang waktu yang berbeda. Perbedaan ini sedikit banyak mempengaruhi jumlah hari belajar per tahun. Pengurangan atau perubahan jumlah jam belajar juga terjadi sebagai dampak dari situasi bencana yang terpaksa harus menghentikan kegiatan pembelajaran untuk beberapa waktu.

Amanat Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 yang mengatur pembagian wewenang tentang kurikulum berimplikasi pada dua hal. Pertama, satuan pendidikan dan/atau pemerintah daerah dapat menambahkan muatan pelajaran sesuai dengan konteks lokal, visi misi dan karakteristik satuan pendidikan, dan kebutuhan peserta didik. Kedua, satuan pendidikan dapat mengatur pengorganisasian pembelajaran baik berbasis mata pelajaran, menggunakan unit-unit tematik atau terintegrasi. Namun demikian, untuk tiga mata pelajaran yaitu Pendidikan Agama dan Budi Pekerti, Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, dan Bahasa Indonesia, satuan pendidikan tidak diperkenankan untuk meleburnya menjadi unit pelajaran dengan nama yang berbeda. Kebijakan ini banyak dilakukan di berbagai negara untuk menguatkan jati diri bangsa (Porter & Polikoff, 2008).

Kebijakan ini selaras dengan semangat Merdeka Belajar dan prinsip fleksibilitas dalam pengembangan kurikulum. Berbeda dengan Kurikulum 2013 di mana kurikulum SD menggunakan pendekatan tematik, satuan pendidikan yang menggunakan

Kurikulum Merdeka memiliki keleluasaan untuk mengorganisasikan pembelajarannya, tidak lagi diarahkan untuk menggunakan pendekatan tematik. Dengan kata lain, satuan pendidikan SD dapat menstruktur muatan pelajarannya menggunakan mata pelajaran ataupun melanjutkan penggunaan pendekatan tematik namun menyesuaikan dengan Capaian Pembelajaran.

Kebijakan pengembangan kurikulum operasional di satuan pendidikan

ini sebenarnya sudah diinisiasi dalam Kurikulum 2006 yang dikenal juga sebagai Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Dengan demikian kebijakan tentang pengembangan kurikulum operasional dalam Kurikulum Merdeka ini merupakan kelanjutan dari kebijakan yang sudah ada. Besarnya negara Indonesia dengan beragam konteks budaya dan lingkungan menjadi salah satu alasan utama pentingnya kontekstualisasi kurikulum di tingkat satuan pendidikan. Dalam konteks yang sangat beragam ini, kurikulum yang tersentralisasi (*centralized curriculum*) bukan saja tidak efektif, tetapi juga secara alami tidak dapat dilakukan. Satuan pendidikan dan pendidik akan selalu melakukan penyesuaian dengan situasi yang dihadapinya. Sehingga mengontrol penuh proses pembelajaran melalui kurikulum tersentralistik adalah upaya yang tidak akan efektif (OECD 2020a; Valverde et al., 2002) sebagaimana yang dijelaskan pada bagian Kerangka Kurikulum di awal bab ini.

Evaluasi terhadap implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) atau Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013 menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum di satuan pendidikan masih banyak yang sekadar formalitas untuk memenuhi tuntutan administrasi yang berujung pada salah satu

kriteria penilaian akreditasi sekolah. Akibatnya, dokumen kurikulum satuan pendidikan yang dihasilkan tidak benar-benar digunakan sebagai referensi perencanaan pembelajaran dan tidak benar-benar mencerminkan pembelajaran yang sebenarnya terjadi. Setelah ditelaah lebih mendalam, nampak bahwa salah satu faktor penting yang menyebabkan tidak efektifnya pengembangan kurikulum satuan pendidikan adalah karena pengembangan kurikulum satuan pendidikan ini lebih berfokus pada format dokumen yang harus diisi oleh sekolah, yang dinilai membebani guru terlalu berat. Karena fokus pada format dokumen, maka terjadi penyeragaman dokumen kurikulum satuan pendidikan. Hal ini bertentangan dengan prinsip yang paling mendasar dalam pengembangan kurikulum satuan pendidikan, yaitu keleluasaan setiap satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulumnya sesuai keunikan masing-masing.

Selain itu, melalui diskusi kelompok terpumpun (DKT), pimpinan sekolah dan guru menyampaikan bahwa tantangan dalam pengembangan kurikulum operasional juga diakibatkan banyaknya aturan-aturan yang mengikat sehingga sulit untuk mengembangkan kurikulum yang otentik dan kontekstual karena aturan tersebut harus dipenuhi. Aturan tentang jam pelajaran, asesmen dan penilaian hasil belajar siswa, serta aturan administrasi lainnya yang diseragamkan membuat satuan pendidikan memiliki ruang gerak yang sempit untuk mengembangkan kurikulum.

Berdasarkan evaluasi tersebut, kebijakan terkait kurikulum operasional yang perlu dikuatkan adalah penyederhanaan dokumen kurikulum operasional sebagai output dari proses perancangan dan refleksi pembelajaran di satuan pendidikan (dan proses ini lebih penting untuk dilakukan setiap satuan pendidikan daripada produknya). Dengan kata lain, dokumen yang perlu dihasilkan dari proses pengembangan kurikulum satuan pendidikan tidak menjadi beban kerja yang berlebihan, sesuai kebutuhan satuan pendidikan sehingga bermanfaat bagi mereka, dan mencerminkan proses pembelajaran yang diharapkan atau sesuai dengan prinsip pembelajaran dan asesmen.

Selain itu, belajar dari tantangan yang dihadapi KTSP dan Kurikulum 2013, strategi yang dilakukan untuk membantu satuan pendidikan mengembangkan kurikulum operasional sekolah, pemerintah menyediakan panduan dan beberapa contoh konkret dokumen kurikulum operasional sekolah. Contoh-contoh tersebut bervariasi formatnya untuk menunjukkan bahwa tidak ada tuntutan penyeragaman dokumen. Penilaian kualitas kurikulum operasional perlu merujuk pada kesesuaian antara kurikulum operasional dengan kriteria yang bersifat prinsip, bukan teknis. Prinsip yang dimaksud adalah (Gabriel & Farmer, 2009; Glatthorn et al., 2019): berpusat pada peserta didik, kontekstual, esensial, akuntabel (berbasis data dan logis), dan melibatkan berbagai pemangku kepentingan.

3. Struktur kurikulum dibagi menjadi intrakurikuler dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila

Struktur kurikulum dalam Kurikulum Merdeka dibagi menjadi dua kegiatan utama, yaitu: (1) kegiatan pembelajaran intrakurikuler yang merupakan kegiatan rutin dan terjadwal berdasarkan muatan pelajaran yang terstruktur, dan (2) kegiatan pembelajaran melalui proyek untuk penguatan profil pelajar Pancasila. Kebaruan dalam pembagian dua kegiatan ini merujuk pada prinsip fokus pada kompetensi dan karakter peserta didik melalui dua hal. Pertama, untuk menguatkan pendidikan karakter, pembelajaran yang berorientasi penuh pada kompetensi fundamental dan karakter perlu menjadi bagian dari struktur kurikulum agar mendapatkan perhatian penuh baik dari pendidik maupun peserta didik (OECD, 2020a).

Kedua, proyek penguatan profil pelajar Pancasila yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengeksplorasi isu-isu kontemporer seperti masalah lingkungan/pemanasan global dan gaya hidup berkelanjutan, kebinekaan dan toleransi, kesehatan fisik dan mental termasuk kesejahteraan diri (*wellbeing*), dan sebagainya. Namun demikian, isu-isu ini tidak diajarkan sebagai mata pelajaran tersendiri dan menambah beban belajar, melainkan sebagai unit pembelajaran yang interdisipliner, tanpa terikat dengan Capaian Pembelajaran mata pelajaran ataupun materi yang sedang dipelajari dalam mata pelajaran. Proyek ini pun tidak menambah jam pelajaran. Total jam pelajaran yang ditempuh siswa sama dengan Kurikulum 2013. Bedanya, proyek dalam Kurikulum Merdeka mengambil waktu sekitar 20 hingga 30% dari total jam pelajaran per tahun. Dengan demikian, meskipun kompetensi dan karakter dikuatkan, muatan pelajaran atau

konten tidak bertambah, sesuai dengan prinsip perancangan kurikulum.

Proyek penguatan profil pelajar Pancasila

tidak menggantikan pendekatan pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) yang sudah diterapkan oleh sebagian guru. Proyek-proyek tersebut bisa jadi berbasis mata pelajaran atau sebagai unit pelajaran terintegrasi dari dua atau lebih mata pelajaran. Guru tetap dapat meneruskan pembelajaran inkuiri yang mendukung penguatan dan pengembangan kompetensi tersebut. Proyek ini dirancang sebagai upaya untuk menguatkan pengembangan profil pelajar Pancasila dengan enam dimensinya: beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia, mandiri, berkebinekaan global, bergotong royong, bernalar kritis, dan kreatif. Khusus untuk pembelajaran yang ditujukan untuk penguatan profil pelajar Pancasila ini memang diarahkan untuk berbentuk proyek, tidak kuliah/ceramah satu arah, dan tidak terjadwal secara rutin dalam daftar mata pelajaran seperti halnya mata pelajaran (intrakurikuler).

Pembelajaran berbasis proyek memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengeksplorasi suatu topik, isu, atau masalah tanpa ada sekat-sekat disiplin ilmu atau batasan antar mata pelajaran. Hal ini dinilai sangat sesuai untuk pengembangan kompetensi Abad 21 serta nilai-nilai atau karakter (OECD, 2018) sesuai dengan apa yang dirumuskan dalam profil pelajar Pancasila. Ki Hadjar Dewantara (2013) juga menekankan bahwa mempelajari pengetahuan saja tidak cukup, peserta didik perlu menggunakan pengetahuan tersebut dalam kehidupan nyata, di mana mereka dapat berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya.

Pendekatan pembelajaran yang mendekatkan peserta didik dengan dunia nyata tidak hanya berguna untuk menerapkan ilmu pengetahuan, tetapi juga menguatkan pemahaman peserta didik akan ilmu pengetahuan yang telah dipelajarinya, membangun minat belajar yang lebih mendalam, serta kepedulian terhadap lingkungan sekitarnya.

Pencapaian profil pelajar Pancasila tidak cukup hanya mengandalkan proses belajar-mengajar dalam program intrakurikuler. Pembelajaran intrakurikuler yang dilakukan secara rutin memiliki keterbatasan untuk menerapkan pembelajaran yang sangat kontekstual, dan intrakurikuler juga memiliki Capaian Pembelajaran yang harus dicapai sehingga tidak dapat fokus sepenuhnya pada nilai-nilai dalam profil pelajar Pancasila. Sementara itu, proyek dilakukan di luar jadwal pelajaran rutin, lebih fleksibel dan tidak seformal kegiatan pembelajaran intrakurikuler, dan tidak harus berkaitan erat dengan Capaian Pembelajaran mata pelajaran apapun. Target capaiannya adalah profil pelajar Pancasila sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik. Situasi belajar yang seperti ini dinilai efektif untuk mendorong pengembangan karakter dan kompetensi yang mendalam (Miller, 2018).

Pemerintah menetapkan tujuh tema untuk proyek dan satuan pendidikan dapat memilih tema-tema tersebut yang jumlahnya disesuaikan dengan jenjang pendidikan. Ketujuh tema tersebut berlaku untuk beberapa tahun ke depan dan dapat diganti oleh Pemerintah berdasarkan evaluasi dan relevansi tema dengan perkembangan zaman. Tujuh tema yang dapat dipilih tersebut adalah tema-tema yang berkaitan dengan isu-isu kontemporer, yaitu: (1) gaya hidup berkelanjutan yang berkaitan dengan masalah lingkungan dan pemanasan global; (2) bhineka tunggal ika yang berkaitan dengan spiritualitas, toleransi dan

multikulturalisme masyarakat lokal, Indonesia, dan dunia; (3) kearifan lokal yang berkaitan dengan budaya lokal dan perkembangannya; (4) kewirausahaan yang berkaitan dengan kemampuan menyelesaikan masalah (*problem solving*); (5) bangunlah jiwa dan raganya berkaitan dengan kesehatan fisik dan mental (kesejahteraan atau *well being*); (6) berekayasa dan berteknologi untuk membangun NKRI; dan (7) suara demokrasi yang berkaitan dengan pengembangan kemampuan menjadi warga negara dan dunia di alam demokrasi.

Pembelajaran berbasis proyek biasanya berlangsung untuk rentang waktu yang bervariasi, bisa satu minggu namun bisa juga berlangsung sepanjang satu semester bergantung pada tujuan, ruang lingkup, dan kompleksitasnya. Kegiatan ini biasanya meliputi proses menginvestigasi/meneliti atau melakukan eksperimen untuk menjawab pertanyaan yang otentik, menarik, dan kompleks bagi peserta didik (Murdoch, 2020). Oleh karena itu, alokasi waktu jam pelajaran untuk proyek penguatan profil pelajar Pancasila ditetapkan per tahun, agar satuan pendidikan dapat mengatur alokasi waktu untuk menyelenggarakan dua proyek (SD, SMP) atau tiga proyek dalam setahun (SMA).

Proyek penguatan profil pelajar Pancasila adalah suatu kebaruan yang signifikan dalam Kurikulum Merdeka sebab sebelumnya pembelajaran berbasis proyek tidak diatur oleh pemerintah tetapi mengandalkan inisiatif guru untuk menggunakan pendekatan tersebut. Perancangan pembelajaran berbasis proyek bukanlah hal yang sederhana dan mudah dilakukan. Oleh karena itu, pemerintah perlu membantu satuan pendidikan melalui pelatihan, pendampingan, penyediaan panduan yang dapat digunakan guru untuk memfasilitasi pembelajaran ini, dan juga contoh-contoh konkrit bagaimana proyek dirancang dan dinilai.

Berdasarkan hasil monitoring dan evaluasi uji coba kurikulum di Sekolah Penggerak, contoh-contoh proyek ini memberikan inspirasi kepada guru untuk mengembangkan proyek sesuai dengan konteks masing-masing.

Di salah satu SD di Bandung Barat, Provinsi Jawa Barat, kepala sekolah menyampaikan bahwa ia mengunduh contoh proyek dengan tema kewirausahaan. Ia kemudian mengajak para guru dan sekelompok mahasiswa LPTK setempat untuk memodifikasi contoh tersebut agar lebih relevan dengan konteks dan sesuai dengan karakter peserta didik mereka dengan latar belakang keluarga petani dan peternak. Hasilnya, siswa di sekolah tersebut mengeksplorasi produksi susu sapi sesuai dengan keunggulan daerahnya. Di SMP di wilayah yang sama, tema yang sama yaitu

kewirausahaan juga digunakan namun dengan pengembangan yang berbeda. Di SMP ini proyek penguatan profil pelajar Pancasila dilaksanakan dengan mengintegrasikan beberapa mata pelajaran dalam pembelajaran intrakurikuler. Sebagai contoh, kegiatan membuat teks prosedur (mata pelajaran Bahasa Indonesia) digabungkan dengan olahraga dan prakarya digabungkan, dibuat seolah-olah seperti acara TV *Masterchef*, sebuah kompetisi memasak. Teks prosedur merupakan unsur mata pelajaran Bahasa Indonesia, memasak olahan merupakan unsur mata pelajaran Prakarya, untuk unsur mata pelajaran Olahraga dinilai dari gizinya pada masakannya, dan unsur mata pelajaran Matematika dinilai dari waktu yang digunakan dalam memasak.

4. Mata Pelajaran Pilihan

Memberikan pilihan terkait mata pelajaran kepada satuan pendidikan dan peserta didik merupakan salah satu strategi yang dianjurkan untuk menghindari kepadatan kurikulum dan sejalan dengan prinsip fleksibilitas (OECD, 2020a). Dalam Kurikulum Merdeka, memberikan pilihan mata pelajaran juga mencerminkan semangat Merdeka Belajar yang memberikan fleksibilitas dan otonomi lebih besar kepada satuan pendidikan dan peserta didik. Pilihan ini juga semakin menguatkan wewenang satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulum operasional yang sesuai dengan konteks, karakteristik, serta kebutuhan belajar peserta didik.

Dari perspektif teori belajar (Eggen & Kauchak, 2016; Woolfolk, 2017), memberikan pilihan kepada peserta didik merupakan strategi untuk membangun kompetensi untuk menjadi

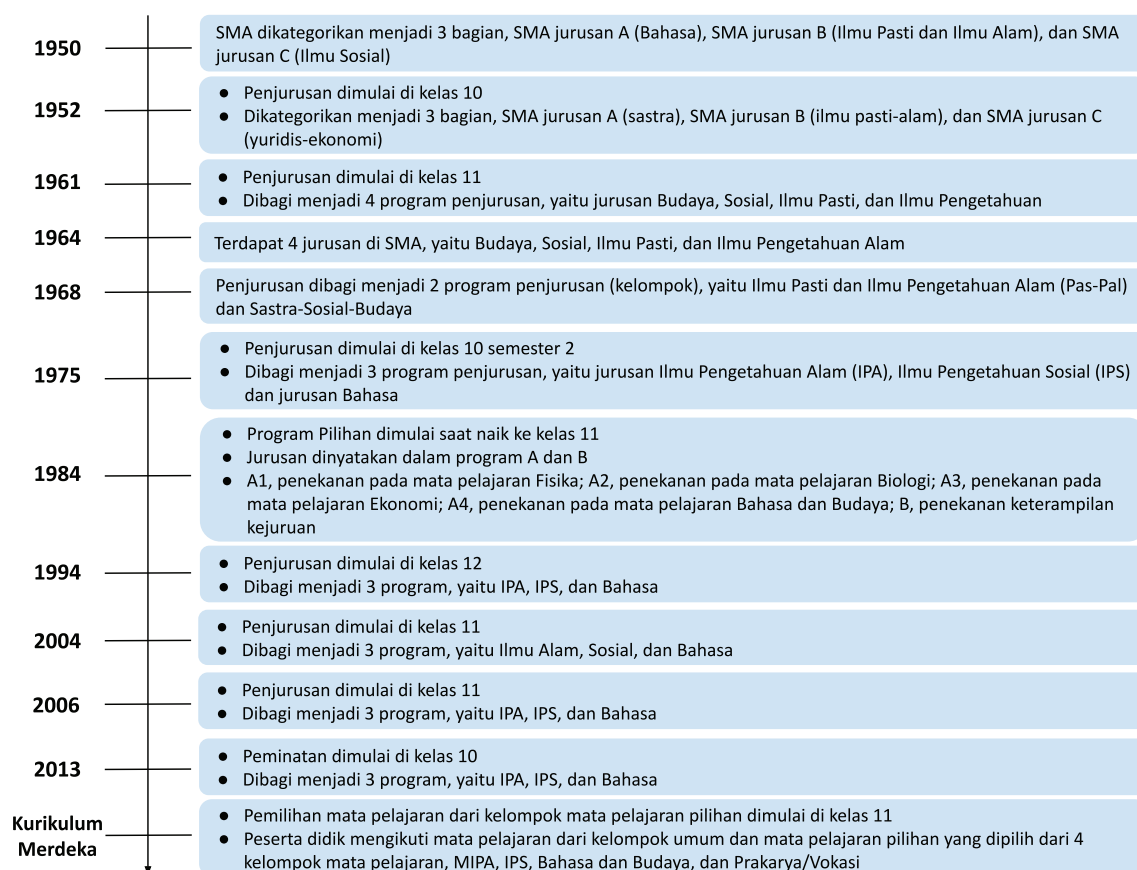
pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learner*). Dengan memilih, peserta didik belajar untuk memegang kendali atas proses belajarnya secara mandiri, termasuk menentukan tujuan personal, memotivasi diri untuk belajar, menyusun strategi, dan berperilaku yang mengarah pada pencapaian tujuan tersebut. Woolfolk menekankan bahwa *choice*, atau kesempatan untuk menentukan pilihan, adalah hal yang sangat penting dalam membangun kemampuan belajar secara mandiri (*self-regulated learning*). Dengan demikian, kurikulum perlu memberikan kesempatan untuk memilih kepada peserta didik sesuai dengan minat, bakat, dan aspirasi masing-masing.

Beberapa mata pelajaran perlu menjadi mata pelajaran wajib atas pertimbangan perannya dalam mencapai Tujuan Pendidikan Nasional, membangun jati diri bangsa, serta perannya

dalam mengembangkan kompetensi yang fundamental untuk hidup secara produktif sebagai warga negara (Porter & Polikoff, 2008). Atas pertimbangan tersebut, dalam Kurikulum Merdeka beberapa mata pelajaran diwajibkan di seluruh jenjang dan jenis pendidikan, sementara beberapa mata pelajaran, terutama di SMA/MA, dapat menjadi pilihan yang disesuaikan dengan minat, bakat, serta aspirasi individu.

Pemilihan mata pelajaran di SMA/MA kelas XI dan XII diatur berdasarkan kelompok disiplin ilmu. Dalam Kurikulum Merdeka, siswa SMA/MA menentukan pilihan mata

pelajaran dalam empat kelompok disiplin ilmu: MIPA, IPS, Bahasa, dan Prakarya & Vokasi. Kelompok ini meneruskan sistem peminatan yang telah dilakukan sejak lama dalam sistem pendidikan Indonesia sebagaimana yang diperlihatkan dalam Gambar 3.4. Menelusuri sejarah sistem penjurusan/peminatan di jenjang SMA sejak setelah kemerdekaan Republik Indonesia, sistem ini telah diterapkan dengan menggunakan tipologi yang sama, yaitu disiplin ilmu yang pada umumnya dibagi menjadi jurusan/kelompok atau program peminatan: Bahasa, IPA (atau disebut sebagai Ilmu Pasti dan Ilmu Alam pada Kurikulum 1950), dan IPS.



Gambar 3.4. Sejarah Peminatan SMA di Indonesia

(Sumber: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2017)

Perubahan kurikulum nasional dari waktu ke waktu tidak banyak mengubah tipologi ini meskipun ada pembagian yang lebih detail, misalnya pada Kurikulum 1984 yang memisahkan antara penekanan pada mata pelajaran Fisika (program A1) dan Biologi (program A2) dari disiplin ilmu pengetahuan alam. Mekanisme pemilihannya juga sama, yaitu setiap individu mengikuti satu program. Setiap program memiliki jalur masing-masing, dan siswa tidak dapat belajar lintas jalur. Dalam Kurikulum 2013 siswa boleh mengambil mata pelajaran lintas minat, namun pada hakikatnya mereka tetap dikategorikan masuk dalam salah satu program peminatan. Sebagai contoh, siswa dari program IPA dapat mengikuti satu mata pelajaran dari program IPS. Namun demikian siswa tersebut tetap dianggap sebagai siswa program IPA.

Indonesia memiliki sejarah panjang menerapkan sistem jalur (*tracking system*) pada jenjang SMA. Setelah siswa berada di suatu jalur (*track*) IPA, IPS, atau Bahasa, maka sulit bagi mereka untuk berpindah jalur. Akibatnya, program peminatan yang dipilih peserta didik (atau dipilihkan untuknya) dapat berdampak panjang hingga program studi yang dapat mereka akses di perguruan tinggi. Istilah *tracking system* merupakan metode yang digunakan untuk mengelompokkan siswa menurut kemampuannya, yang biasanya dinilai melalui laporan hasil belajar, tes, atau bahkan persepsi dirinya tentang kemampuannya (Arum, Beattie, & Ford, 2015).

Meskipun program peminatan selama ini memberikan peluang kepada siswa untuk menentukan pilihan jalur yang akan mereka tempuh, namun seringkali proses seleksi dilakukan oleh sekolah karena peminat suatu program, biasanya IPA, terlalu banyak. Proses

seleksi inilah kemudian yang secara empiris menjadikan program peminatan serupa dengan *tracking system*. Sistem jalur yang diterapkan di banyak negara pada jenjang SMA melestarikan kesenjangan kesempatan pendidikan antar siswa di sekolah sebab jalur-jalur tersebut pada kenyataannya tidak bernilai setara (Oakes *cit.* Arum et al., 2015). Dalam konteks Indonesia, jalur atau peminatan IPA cenderung dinilai lebih baik daripada yang lain, dan hal ini bukan saja oleh siswa dan orang tua, tetapi juga oleh perguruan tinggi. Untuk masuk ke perguruan tinggi, lulusan dari peminatan IPA memiliki lebih banyak peluang untuk memilih program studi dan perguruan tinggi yang dituju (misalnya syarat masuk ke Akademi Militer adalah lulusan dari program peminatan IPA), diikuti dengan lulusan dari IPS, kemudian yang paling terbatas opsinya adalah lulusan dari Bahasa. Hal inilah yang mendorong kesenjangan kesempatan pendidikan karena jalur yang dipilih siswa, ataupun terpaksa ditempuh oleh siswa sebagai konsekuensi adanya seleksi, mempengaruhi kesempatan belajar mereka berikutnya.

Sistem jalur (*tracking system*) juga dikritik dapat membuat peserta didik merasa kemampuan akademiknya rendah. Akibatnya, terbangun pola pikir yang tidak bertumbuh (*fixed mindset*), yaitu percaya bahwa dirinya tidak dapat mencapai prestasi akademik sebagaimana teman-temannya di program peminatan yang dianggap lebih baik atau lebih bergengsi. Mereka yang tidak masuk program IPA kemudian merasa dirinya tidak berbakat Matematika, padahal kompetensi tersebut sebenarnya dapat dibangun (OECD, 2021).

Di sisi lain, peminatan merupakan rancangan kurikulum yang memberikan fleksibilitas untuk peserta didik usia remaja yang sudah mulai mengeksplorasi minat, bakat, dan aspirasi

mereka. Mereka mulai perlu mendalami bidang-bidang ilmu yang ingin mereka tekuni. Artinya, menghilangkan peminatan di jenjang SMA bukanlah opsi yang sejalan dengan prinsip rancangan Kurikulum Merdeka yang fleksibel dan fokus pada kompetensi. Oleh karena itu, dalam Kurikulum Merdeka peminatan ini tidak dihapuskan, namun sistemnya yang diubah.

Dalam Kurikulum Merdeka, peminatan dimulai pada kelas XI, berbeda dengan Kurikulum 2013, namun serupa dengan beberapa kurikulum nasional sebelumnya, misalnya Kurikulum 1984, Kurikulum 2004, dan Kurikulum 2006 (lihat Gambar 3.4). Pengelompokan mata pelajaran berdasarkan disiplin ilmu masih dilakukan dalam Kurikulum Merdeka, di mana ada 4 kelompok mata pelajaran pilihan yaitu: Matematika dan IPA (MIPA), IPS, Bahasa, dan Vokasi & Prakarya. Bedanya dengan kurikulum-kurikulum nasional sebelumnya, dalam Kurikulum Merdeka peminatan tidak lagi menjadi program yang tersekat-sekat melainkan pemilihan mata pelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi siswa. Siswa memilih empat mata pelajaran minimal dari dua kelompok mata pelajaran pilihan. Dengan kata lain, siswa tidak lagi memilih program melainkan memilih mata pelajaran, maka tidak ada lagi *track* atau jalur di mana siswa dikelompokkan.

Dalam Kurikulum Merdeka, pemilihan mata pelajaran dari dua atau lebih kelompok mata pelajaran pilihan akan memberikan kesempatan kepada seluruh siswa untuk mengembangkan kompetensi yang dipelajari dari sekurang-kurangnya dua disiplin ilmu. Masing-masing disiplin ilmu memiliki ciri khas yang mengembangkan kompetensi dan kemampuan berpikir yang berbeda-beda. Hal ini memberikan kesempatan untuk siswa terus mengeksplorasi minat, bakat, dan aspirasinya

selama di SMA tanpa harus terburu-buru mengambil keputusan segera sebelum masuk SMA seperti yang perlu dilakukan dalam Kurikulum 2013. Memperdalam sekurang-kurangnya dua disiplin ilmu, lulusan SMA juga diharapkan memiliki kompetensi yang lebih holistik atau menyeluruh.

Kurikulum yang memberikan kesempatan siswa untuk memilih perlu dirancang dengan memperhatikan kesiapan satuan pendidikan serta karakteristik mata pelajaran. Memberikan pilihan mata pelajaran yang lebih beragam tentu membutuhkan sumber daya manusia guru serta infrastruktur yang lebih besar. Selain itu, sistem pemilihan mata pelajaran juga perlu dibangun di setiap sekolah dan guru, terutama guru BK yang diharapkan memainkan peranan baru dalam memfasilitasi siswa untuk mata pelajaran ini. Hal ini bukan perubahan yang sederhana, oleh karena itu pemerintah memberikan dukungan kepada satuan pendidikan, salah satunya dengan memberikan beberapa contoh kebijakan dan mekanisme pemilihan mata pelajaran yang dapat diadaptasi dan diadopsi oleh sekolah-sekolah, atau menjadi inspirasi bagi mereka dalam mengembangkan sistem tersebut.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa perubahan struktur kurikulum secara umum selaras dengan prinsip perancangan kurikulum, di mana struktur kurikulum melanjutkan upaya yang telah mulai pada kurikulum-kurikulum nasional sebelumnya yaitu fokus pada kompetensi dan karakter, fleksibel, merujuk pada hasil kajian, dan sedapat mungkin sederhana agar dapat diimplementasikan sesuai dengan kesiapan pendidik dan satuan pendidikan. Sesuai juga dengan prinsip perancangan kurikulum, apabila perubahan yang dibutuhkan adalah perubahan yang

kompleks, maka opsi yang dipilih bukanlah menghindarinya, namun memberikan bantuan kepada pendidik untuk secara bertahap dapat mengimplementasikannya. Oleh karena itu, pemerintah perlu bergotong royong dengan pendidik, satuan pendidikan, dan masyarakat untuk mengembangkan contoh-contoh yang memandu pendidik

untuk mengimplementasikan kurikulum ini. Di antara contoh-contoh yang dibutuhkan adalah beragam contoh proyek penguatan profil pelajar Pancasila dan mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran di SMA yang merupakan komponen yang baru dalam struktur Kurikulum Merdeka.

5. Perubahan Struktur Kurikulum Menurut Jenjang dan Jenis Pendidikan

Empat perubahan utama dalam struktur kurikulum secara umum telah dijelaskan pada bagian sebelumnya, yaitu adanya perubahan status mata pelajaran, penguatan wewenang satuan pendidikan dan pendidik untuk mengembangkan kurikulum operasional, pembagian struktur kurikulum menjadi dua yaitu intrakurikuler dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dan adanya mata pelajaran pilihan. Berikut ini adalah kesimpulan perubahan struktur kurikulum spesifik untuk setiap jenjang dan jenis pendidikan:

- **PAUD:** penguatan pembelajaran melalui kegiatan bermain dan penguatan dasar-dasar literasi terutama untuk membangun minat dan kegembiraan membaca.
- **SD:** penguatan fondasi literasi dan numerasi serta kemampuan berpikir secara inkuiri dengan mengintegrasikan ilmu pengetahuan alam dan ilmu pengetahuan sosial menjadi satu mata pelajaran, disebut IPAS (Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial). Bahasa Inggris semakin dianjurkan untuk mulai diajarkan di jenjang SD.
- **SMP:** penguatan kompetensi teknologi digital termasuk kemampuan berpikir

sistem dan komputasional melalui mata pelajaran Informatika yang diwajibkan.

- **SMA:** peminatan tidak berupa program yang tersekat-sekat atau sistem jalur (*tracking system*) melainkan pemilihan mata pelajaran mulai kelas XI.
- **SMK:** struktur kurikulum yang lebih sederhana dengan dua kelompok mata pelajaran, yaitu Umum dan Kejuruan. Praktek kerja lapangan menjadi mata pelajaran wajib minimal 1 semester. Siswa dapat memilih mata pelajaran di luar program keahliannya.
- **SLB:** penguatan pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik siswa untuk menguatkan kecakapan hidup dan kemandirian.
- **PKBM:** satuan unit pembelajaran menggunakan sistem satuan kredit kompetensi (SKK). Struktur kurikulum pendidikan kesetaraan terdiri mata pelajaran kelompok umum dan kelompok pemberdayaan dan keterampilan berbasis profil pelajar Pancasila.

E. Prinsip Pembelajaran dan Asesmen

Prinsip Pembelajaran dan Asesmen adalah bagian dari kerangka kurikulum yang utamanya merujuk pada Standar Proses dan Standar Penilaian dari Standar Nasional Pendidikan. Prinsip Pembelajaran dan Asesmen dirumuskan untuk menjadi rujukan bagi seluruh pemangku kepentingan yang berkaitan dengan pembelajaran dan asesmen, terutama guru, pimpinan sekolah, dan termasuk juga pengembang kurikulum dan perangkat ajar. Di satuan pendidikan, Prinsip Pembelajaran dan Asesmen perlu menjadi landasan dalam merancang kebijakan dan praktik pembelajaran dan asesmen kelas.

Prinsip Pembelajaran dan Asesmen dirancang dengan pertimbangan bahwa menetapkan Capaian Pembelajaran saja tidak cukup untuk dapat mencapai karakter dan kompetensi yang perlu dikembangkan dalam setiap diri pelajar Pancasila. Karakter juga secara efektif terbangun melalui pengalaman belajar, interaksi antara guru dan siswa, peraturan dan pembiasaan (*routine*) dalam kelas, dan strategi pengelolaan kelas (*classroom management*). Selain itu, apa yang dinilai dari kegiatan belajar yang siswa alami serta bagaimana hasil asesmen digunakan untuk kepentingan belajar mereka pun akan mempengaruhi karakter siswa, terutama sikap mereka terhadap belajar dan perkembangan pola pikir bertumbuh (*growth mindset*) (OECD 2021a). Oleh karena itu, aktivitas pembelajaran dan asesmen perlu dirancang dan dikelola dengan baik, sehingga pemerintah perlu memberikan panduan yang tidak bersifat teknis namun berupa prinsip-prinsip agar para pendidik dapat memahami apa yang diharapkan dari pembelajaran dan asesmen yang mereka rancang dan terapkan.

Pemerintah hanya mengatur prinsip dari pembelajaran dan asesmen. Artinya, tidak ada arahan yang preskriptif atau aturan yang konkrit tentang bagaimana guru harus membuat perencanaan, mengajar, dan melakukan asesmen. Dengan demikian, pembelajaran dan asesmen dapat beragam sesuai dengan kondisi dan konteks pembelajaran di masing-masing kelas dan satuan pendidikan, namun semuanya berlandaskan pada prinsip-prinsip yang sama. Hal ini sejalan dengan semangat Merdeka Belajar dan prinsip perancangan kurikulum yang fleksibel dan memberikan otonomi kepada satuan pendidikan dan guru.

Pendekatan kebijakan yang mengatur prinsip pembelajaran dan prinsip asesmen dalam Kurikulum Merdeka juga digunakan di beberapa negara, seperti Finlandia yang memuat prinsip pembelajaran dan prinsip asesmen dalam dokumen kurikulum mereka (Finnish National Board of Education, 2014), Selandia Baru (<https://nzcurriculum.tki.org.nz/Principles>), dan salah satu negara bagian di Kanada yaitu Ontario (Ontario Ministry of Education, 2010). Dalam dokumen *National Core Curriculum for Basic Education 2014*, pemerintah Finlandia memaparkan secara komprehensif asesmen yang diharapkan untuk diimplementasikan di sekolah. Paparan ini tidak menjelaskan teknik-teknik asesmen yang perlu diikuti guru, melainkan pemahaman tentang pentingnya asesmen untuk membangun budaya yang mendukung pembelajaran. Untuk mencapai hal tersebut, bab asesmen dalam dokumen standar Finlandia tersebut menjelaskan prinsip-prinsip asesmen yang perlu melandasi kebijakan dan praktik asesmen di sekolah dan kelas. Demikian pula dalam dokumen kebijakan

asesmen, evaluasi, dan pelaporan hasil belajar yang dikeluarkan pemerintah Ontario, Canada. Pemerintah Ontario menetapkan prinsip-prinsip asesmen beserta konteks pembelajarannya.

Belajar dari strategi yang dilakukan negara maju tersebut, Kemendikbudristek menerbitkan Panduan Pembelajaran dan Asesmen sebagai pegangan guru untuk mendapatkan gambaran yang lebih konkrit dan sebagai inspirasi untuk mengembangkan pembelajaran dan asesmen. Hal-hal yang disampaikan dalam panduan tersebut sama sekali tidak mengikat sebagai aturan, melainkan berupa contoh-contoh yang dapat diikuti atau dimodifikasi.

Prinsip pembelajaran yang dikembangkan tidak lepas dari pengaruh pandangan Pendidikan Ki Hajar Dewantara, terutama tentang Panca Dharma dan sistem among. Panca Dharma adalah pandangan bahwa pendidikan adalah untuk transfer budaya antar generasi yang memajukan budaya, namun tetap dengan identitas khas bangsa menuju ke arah keseluruhan hidup kemanusiaan. Pendidikan harus memberikan kemerdekaan pada anak-anak menuju kepada keluhuran dan kebahagiaan hidup. Sistem among adalah model pembelajaran yang menerapkan nilai-nilai dengan memberi keteladanan (*ing ngarso sung tulodo*), membangun kemauan (*ing madyo mangun karso*), dan mengembangkan kreativitas peserta didik dalam proses pembelajaran (*tut wuri handayani*) (Dewantara, 2013).

Selaras dengan Capaian Pembelajaran, Prinsip Pembelajaran dan Asesmen juga dipengaruhi oleh teori belajar konstruktivisme. Menurut teori ini, proses belajar adalah proses konstruksi dan rekonstruksi pemahaman yang berlangsung terus menerus. Proses pembelajaran ini dikenal sebagai *learning*, *relearning*, dan *unlearning*. Proses *learning* adalah proses belajar suatu hal

yang baru dan *relearning* adalah penguatan hal yang telah dipelajarinya. Sementara itu, *unlearning* adalah suatu proses belajar hal baru yang mengoreksi hal yang semula dipahami atau merombak konstruksi pemahaman mereka (Eggen dan Kauchak, 2016). Proses *learning*, *relearning*, dan *unlearning* ini tidak sebatas proses yang terjadi di ruang kelas; setiap peserta didik mengkonstruksikan pemahamannya melalui berbagai proses belajar baik belajar di ruang kelas, luar kelas, bahkan juga di luar sekolah, sehingga tahap capaian pemahaman anak-anak di kelas yang sama bisa berbeda-beda, meskipun usia mereka relatif sama. Hal ini melandasi prinsip pembelajaran yang perlu memperhatikan keberagaman, bukan saja keragaman antar daerah atau satuan pendidikan, tetapi juga antar individu peserta didik.

Oleh karena pemahaman yang telah dimiliki (*existing understanding*) setiap individu peserta didik bisa jadi bervariasi, maka asesmen formatif menjadi penting karena asesmen ini, atau dikenal juga sebagai asesmen kelas (*classroom assessment*), memberikan informasi tentang kompetensi atau pemahaman yang telah dicapai peserta didik. Umpan balik pembelajaran adalah komponen yang sangat penting dalam asesmen formatif karena digunakan oleh pendidik dan peserta didik dalam menilai diri mereka dan satu sama lain. Pendidik kemudian dapat memodifikasi rencana pembelajaran dan aktivitas belajar peserta didik berdasarkan hasil umpan balik asesmen formatif tersebut (Lambert dan Lines, 2000). Singkatnya, umpan balik dari asesmen formatif digunakan sebagai landasan untuk merancang pembelajaran termasuk tujuan, materi, dan aktivitas yang akan dilakukan. Oleh karena itu, proses pembelajaran dan asesmen formatif adalah dua hal yang saling berkaitan erat, dan hal ini dinyatakan dalam Prinsip Pembelajaran dan Asesmen.

1. Pembelajaran sesuai tahap capaian peserta didik

Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya keterkaitan pembelajaran dengan asesmen, terutama asesmen formatif, sebagai suatu siklus belajar. Menurut Black dan rekan-rekan (2002), asesmen formatif adalah segala bentuk asesmen yang tujuan utamanya adalah untuk meningkatkan kualitas proses belajar peserta didik. Tujuan utamanya adalah untuk pembelajaran, bukan untuk kepentingan akuntabilitas, sertifikasi, ataupun meranking capaian peserta didik, guru, dan satuan pendidikan. Asesmen formatif dengan demikian ditentukan oleh tujuannya, bukan instrumen atau mekanismenya. Bentuk atau instrumen dua atau lebih asesmen bisa serupa, namun apabila tujuan salah satu asesmen tersebut untuk menentukan kenaikan kelas, misalnya, maka asesmen tersebut bukan asesmen formatif, melainkan asesmen sumatif. Oleh karena itu, Prinsip Asesmen dalam Kurikulum Merdeka tidak menekankan pada metode yang konkrit, melainkan pada tujuan serta fungsi asesmen sebagai umpan balik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran.

Berdasarkan fungsi asesmen formatif tersebut, Prinsip Pembelajaran dan Asesmen menekankan pentingnya pengembangan strategi pembelajaran sesuai dengan tahap capaian belajar peserta didik atau yang dikenal juga dengan istilah *teaching at the right level*. Pembelajaran ini dilakukan dengan memberikan materi pembelajaran yang bervariasi sesuai dengan pemahaman peserta didik. Tujuan dari diferensiasi ini adalah agar setiap anak dapat mencapai kompetensi yang diharapkan dan dasar dari penentuan materi pembelajaran tersebut adalah asesmen formatif. Asesmen formatif juga digunakan secara berkala untuk memantau perkembangan setiap peserta didik

dan menjadi bahan pertimbangan pendidik dalam menentukan apakah individu-individu peserta didik tersebut siap untuk mempelajari materi yang lebih kompleks. Dengan demikian, pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi membutuhkan asesmen yang bervariasi dan berkala. Pendekatan pembelajaran seperti inilah yang sangat dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka.

Terkait Prinsip Pembelajaran dan Asesmen, teori konstruktivisme juga menekankan pentingnya keselarasan antara asesmen dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Keselarasan atau *alignment* ini bermakna bahwa metode pembelajaran dan asesmen harus diselaraskan dengan capaian pembelajaran yang diinginkan. Jika tujuan pembelajaran yang ditetapkan adalah membentuk peserta didik yang kreatif, maka metode pembelajaran yang dirancang harus memfasilitasi munculnya ide atau gagasan baru, sehingga penilaian yang dipilih memfasilitasi respon yang bervariasi dan lebih otentik. Asesmen otentik dinilai sesuai untuk menilai kompetensi esensial dan untuk memantau keterampilan berpikir yang kompleks, di mana materi yang dipelajari peserta didik dikaitkan dengan konteks riil. Penilaian otentik dikembangkan berdasarkan pemahaman bahwa untuk menjadi kompeten, setiap peserta didik perlu memiliki kecakapan dalam merespon, memecahkan masalah, dan mengambil langkah terhadap isu-isu yang nyata terjadi di dunia. Oleh karena itu, pembelajaran perlu dirancang sedemikian rupa agar kompetensi tersebut terbangun melalui tugas-tugas yang bermakna dan relevan dengan dunia nyata, dan asesmen perlu dirancang untuk memantau kemampuan tersebut.

Penilaian otentik dapat dilakukan melalui berbagai teknik penilaian seperti penilaian produk, penilaian proyek, penilaian unjuk kerja, dan penilaian portofolio.

Prinsip pembelajaran dan asesmen yang dirancang berlaku untuk seluruh jenjang dan jenis pendidikan, termasuk pendidikan anak usia dini (PAUD). Dalam salah satu prinsip pembelajaran dinyatakan bahwa pembelajaran dirancang dengan mempertimbangkan tahap perkembangan sehingga pembelajaran menjadi bermakna dan menyenangkan. Di tingkat PAUD, hal ini dikaitkan dengan kegiatan bermain-belajar. Menurut Sahlberg dan Doyle (2019), bermain adalah hal yang esensial bagi anak untuk mengembangkan diri, karena melalui bermain mereka belajar tentang diri mereka sendiri dan dunia sekitar mereka. Berdasarkan kajian yang dilakukan Sahlberg dan Doyle, reformasi kurikulum PAUD pada kurun waktu 5 tahun terakhir di beberapa negara seperti Amerika Serikat mengarah pada penguatan kegiatan bermain. World Bank (2017) juga menekankan bahwa perkembangan kognitif anak usia dini akan lebih optimal apabila kegiatan mereka dipenuhi dengan eksplorasi, bermain, dan berinteraksi dengan teman sebayanya dan juga dengan orang dewasa yang mengasuh mereka, yaitu orang tua dan guru.

Kebijakan untuk mengatur prinsip-prinsip dalam melakukan pembelajaran dan asesmen tanpa petunjuk atau aturan yang lebih teknis selaras dengan upaya untuk mendorong pengembangan kurikulum operasional di satuan pendidikan. Apabila praktik pembelajaran dan asesmen terlalu dibatasi oleh regulasi di tingkat nasional, satuan pendidikan akan mengalami kesulitan untuk secara kreatif dan leluasa mengembangkan kurikulum dan aktivitas pembelajaran yang kontekstual, bermakna, relevan, dan menyenangkan bagi peserta didik. Salah satu tantangan dalam pengembangan pembelajaran yang kontekstual dalam Kurikulum 2013 adalah karena arahan tentang pembelajaran dan asesmen yang cukup terperinci. Sebagai contoh, penilaian hasil belajar peserta didik dalam Kurikulum 2013 diatur terperinci dan menuntut guru untuk melakukan penilaian yang begitu banyak, karena adanya pemisahan antara pengetahuan dan keterampilan. Selain itu, kriteria kompetensi minimum (KKM) yang menentukan apakah seorang peserta didik dianggap layak untuk melanjutkan pembelajaran pun diatur cukup ketat, dengan menggunakan skor angka (rentang 1-100) dan penilaian deskriptif. Penghitungan skor atau nilai akhir semester pun diatur oleh pemerintah pusat. Tantangan yang dialami inilah yang ingin diselesaikan melalui Kurikulum Merdeka, sesuai dengan semangat Merdeka Belajar.

F. Perangkat Ajar

Undang-Undang Nomor 3 Tahun 2017 tentang Sistem Perbukuan mengatur dalam Pasal 65 bahwa buku teks utama yang diterbitkan oleh Pemerintah Pusat wajib digunakan satuan pendidikan sesuai dengan kurikulum

yang berlaku dalam pembelajaran. Satuan pendidikan yang tidak menggunakan buku teks utama akan dikenai sanksi administratif berupa peringatan tertulis, penangguhan bantuan pendidikan, penghentian bantuan pendidikan,

perekomendasi penurunan peringkat dan/atau pencabutan akreditasi, penghentian sementara kegiatan penyelenggaraan satuan pendidikan, atau pembekuan kegiatan penyelenggaraan satuan pendidikan. Dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2019 Pasal 53 kemudian menyatakan bahwa selain menggunakan buku teks utama yang disediakan pemerintah, satuan pendidikan dapat menggunakan buku teks pendamping dan/atau buku nonteks yang telah disahkan oleh Pemerintah Pusat.

Kedua peraturan tersebut menunjukkan bahwa buku teks utama wajib digunakan pendidik. Namun demikian, proses pembelajaran yang diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah, dinyatakan bahwa buku teks pelajaran digunakan untuk meningkatkan efisiensi dan efektifitas pembelajaran, sementara sumber belajar dapat berupa buku, media cetak dan elektronik, alam sekitar, atau sumber belajar lain yang relevan. Dengan demikian, dua hal dapat disimpulkan dari peraturan-peraturan tersebut, yaitu: (1) buku teks utama wajib digunakan, namun fungsinya dapat sebagai salah satu referensi pembelajaran bagi pendidik dan peserta didik; dan (2) buku teks bukanlah satu-satunya sumber belajar.

Peraturan tersebut menjadi landasan yuridis untuk perancangan perangkat ajar yang merupakan salah satu kebaruan dalam Kurikulum Merdeka. Perangkat ajar merupakan berbagai sumber dan bahan ajar yang digunakan oleh guru dan pendidik lainnya dalam upaya mencapai profil pelajar Pancasila dan Capaian Pembelajaran. Termasuk dalam perangkat ajar adalah buku teks pelajaran,

modul ajar, video pembelajaran, serta bentuk lainnya. Tujuannya adalah untuk membantu pendidik yang membutuhkan referensi atau inspirasi dalam pengajaran. Oleh karena itu, selain buku teks utama dan buku panduan guru, Pemerintah Pusat juga menyediakan contoh-contoh modul ajar, contoh-contoh silabus yang menjelaskan alur tujuan pembelajaran, contoh-contoh panduan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, contoh-contoh kurikulum operasional, contoh-contoh asesmen kelas untuk keperluan diagnostik kesiapan peserta didik, bahkan contoh-contoh mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran untuk kelas XI dan XII.

Ada tiga perangkat ajar yang baru dikembangkan dalam Kurikulum Merdeka, yaitu contoh-contoh modul ajar, alur tujuan pembelajaran, dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Modul ajar merupakan pengembangan dari rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) yang dilengkapi dengan panduan yang lebih terperinci, termasuk lembar kegiatan siswa dan asesmen untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran. Disebut sebagai modul karena perangkat ini dapat digunakan secara modular. Dengan adanya modul ajar ini, guru dapat menggunakan perangkat yang lebih bervariasi, tidak hanya buku teks pelajaran yang sama sepanjang tahun. Modul ajar tidak hanya dikembangkan oleh Pemerintah namun juga dapat dikembangkan oleh guru, komunitas pendidikan, penerbit, serta lembaga, pakar, ataupun praktisi lainnya di Indonesia. Dengan menggunakan modul ajar diharapkan proses belajar menjadi lebih fleksibel karena tidak tergantung pada konten dalam buku teks, kecepatan serta strategi pembelajaran juga dapat sesuai dengan kebutuhan peserta didik, sehingga diharapkan setiap siswa

dapat mencapai kompetensi minimum yang ditargetkan.

Contoh-contoh alur tujuan pembelajaran (ATP) atau urutan pembelajaran adalah komponen untuk menyusun silabus. ATP diharapkan dapat membantu satuan pendidikan dan pendidik mengembangkan langkah-langkah atau alur pembelajaran berdasarkan Capaian Pembelajaran yang telah ditetapkan. Sebagaimana yang telah dijelaskan dalam bagian 3 tentang Capaian Pembelajaran, kompetensi yang perlu dicapai dalam setiap mata pelajaran ditetapkan dalam satuan fase. Setiap fase memiliki rentang waktu yang berbeda, ada yang dua sampai tiga tahun, namun ada juga yang satu tahun. Urutan atau alur pembelajaran kemudian ditetapkan oleh pendidik sesuai dengan kecepatan dan kebutuhan belajar peserta didik. Namun demikian, berdasarkan umpan balik selama perancangan Kurikulum Merdeka dilakukan didapat bahwa sebagian guru masih kesulitan dalam mengembangkan alur pembelajaran berdasarkan CP tanpa merujuk pada buku teks yang biasanya sudah memandu mereka langkah-langkah pembelajaran. Oleh karena itu, agar guru tidak kembali berpatokan hanya pada buku teks, pemerintah menyediakan contoh-contoh alur tujuan pembelajaran yang dapat dipilih guru ataupun menjadi referensi untuk mereka mengembangkan sendiri ATP sesuai kebutuhan peserta didik.

Contoh-contoh diberikan untuk dapat digunakan langsung ataupun sebagai referensi yang menginspirasi satuan pendidikan dan pendidik dalam mengembangkan modul ajar mereka sendiri serta perangkat ajar lainnya, sesuai konteks dan kebutuhan peserta didik. Dengan kata lain, pendidik memiliki keleluasaan untuk membuat sendiri dan tidak ada kewajiban

untuk menggunakan contoh-contoh yang disediakan. Penyediaan contoh-contoh ini merupakan bagian dari prinsip perancangan kurikulum yang sederhana dan mudah diimplementasi. Sebagaimana yang dianjurkan dalam Standar Proses di mana peserta didik diharapkan untuk belajar dari beragam sumber, Pemerintah membantu menyediakan sumber-sumber tersebut bagi pendidik yang kesulitan mengakses ataupun mengembangkan sumber belajar. Dengan demikian, diharapkan seluruh peserta didik dapat membangun kebiasaan dan kemampuan untuk tidak terpaku pada satu buku teks pelajaran sepanjang tahun.

Perangkat ajar didistribusikan melalui platform digital yang dikembangkan Kemendikbud Ristek agar dapat diakses lebih luas dalam jangka waktu yang cepat. Selain itu, pengguna perangkat ajar juga akan lebih mudah untuk memilih perangkat ajar sesuai dengan kebutuhannya dalam platform tersebut. Namun demikian, menyadari bahwa akses internet dan perangkat digital belum merata, perangkat ajar juga didistribusikan melalui disk lepas (*flash disk*) agar dapat diakses *offline* atau tanpa jaringan internet dan juga dalam bentuk bahan cetak yang tidak membutuhkan perangkat digital.

Strategi pengembangan platform digital serta beragam perangkat ajar ini sejalan dengan rekomendasi UNESCO (2020) tentang pembukaan akses berbagai sumber atau referensi pembelajaran atau dikenal sebagai *open educational resources* (OER). OER merupakan salah satu upaya untuk meningkatkan pemerataan kualitas pembelajaran, yaitu dengan membuka akses guru untuk mendapatkan berbagai sumber pembelajaran yang berkualitas. OER juga menjadi pendorong penggunaan konten

secara inovatif serta pengembangan ilmu pengetahuan serta strategi pembelajaran yang efektif (UNESCO & Commonwealth of Learning, 2019). Platform teknologi digital dapat meningkatkan akses secara lebih inklusif, lebih cepat, dan lebih murah (UNESCO, 2020). Dalam platform ini, guru tidak hanya dapat mengakses perangkat ajar, namun juga memberikan umpan balik untuk perangkat ajar yang digunakannya.

Memberikan akses terbuka agar guru dapat menggunakan berbagai sumber pembelajaran merupakan bagian dari memberikan kemerdekaan bagi guru; sebagaimana yang disampaikan UNESCO (2020) dalam rekomendasi pada negara-negara terkait OER: *“as part of academic and professional freedom, teachers should be given the essential role in the choice and adaptation of teaching material, the selection of textbooks and the application of teaching methods.”* (sebagai bagian dari kemerdekaan akademik dan profesional, guru sepatutnya diberikan peran yang esensial untuk menentukan dan mengadaptasi materi pembelajaran, memilih buku teks, dan mengaplikasikan metode pembelajaran). Kesempatan untuk membuat pilihan sumber

atau referensi pembelajaran ataupun membuat sendiri modul ajar adalah bentuk kemerdekaan untuk guru yang dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka.

Menurut data yang dikumpulkan UNESCO, saat ini jenis-jenis OER yang tersedia di seluruh dunia berbentuk buku teks yang dapat diakses terbuka (*open textbooks*), materi atau paparan kuliah, multimedia, audio, ilustrasi, animasi, tugas-tugas, dan kuis. Materi-materi tersebut dikelola oleh pemerintah termasuk pengaturan hak untuk menggunakan dan memodifikasi perangkat tersebut agar dapat disesuaikan isi dan tujuan penggunaannya. Hak untuk menggunakan sesuai dengan kebutuhan dan tujuan guru (yang bisa jadi berbeda dengan tujuan dituliskannya materi tersebut oleh penulisnya) adalah faktor yang sangat penting dalam OER, yang mendorong terjadinya pengembangan materi secara terus menerus. Adaptasi dan modifikasi ini juga dibutuhkan untuk mendorong penggunaan materi secara inovatif, yang pada akhirnya mendorong proses pembelajaran yang juga inovatif.

G. Kesimpulan

Bab 3 menjelaskan kerangka berpikir di balik rancangan Kurikulum Merdeka. Proses perancangan yang dilakukan lebih dari 2 tahun ini senantiasa mengacu pada prinsip-prinsip rancangan (*design principles*) yang disepakati dan dirujuk dari berbagai kajian dan praktik baik di konteks yang beragam. Setiap pengambilan keputusan, baik kecil maupun besar, perancangan kurikulum selalu merujuk pada enam prinsip, yaitu: (1) sederhana, mudah dipahami dan diimplementasikan; (2) fokus pada kompetensi dan karakter semua

peserta didik; (3) fleksibel; (4) selaras; (5) bergotong royong; dan (6) memperhatikan hasil kajian dan umpan balik. Bagian-bagian lain dalam bab ini merupakan elaborasi tentang bagaimana prinsip-prinsip tersebut diterapkan dalam merancang aspek-aspek kurikulum. Aspek-aspek utama yang dijelaskan dalam bab ini adalah kerangka kurikulum, Capaian Pembelajaran, struktur kurikulum, prinsip pembelajaran dan asesmen, serta perangkat ajar.

Melanjutkan upaya yang telah diinisiasi kurikulum-kurikulum nasional sebelumnya, Kurikulum Merdeka fokus pada kompetensi. Konsekuensinya, muatan pelajaran perlu disederhanakan dan dikurangi agar peserta didik memiliki lebih banyak waktu untuk mempelajari suatu konsep secara mendalam. Strategi yang dilakukan adalah dengan merancang Capaian Pembelajaran (CP) yang diatur dalam fase-fase dan dirumuskan dalam bentuk naratif yang merangkai kemampuan pengetahuan, sikap, dan keterampilan. Dalam setiap CP juga dirumuskan karakteristik dari setiap mata pelajaran termasuk domain atau elemen pembentuk mata pelajaran tersebut sehingga menjadi lebih terlihat kompetensi dan/atau konsep utama apa yang dipelajari peserta didik dan berkembang dari satu fase ke fase berikutnya.

Demikian pula dengan struktur kurikulum, beberapa aspek masih terus melanjutkan Kurikulum 2013. Jumlah jam pelajaran total per tahun tidak berubah untuk setiap jenjangnya. Namun demikian, alokasi jam pelajaran dalam Kurikulum Merdeka diatur per tahun, tidak lagi per minggu. Satuan pendidikan memiliki wewenang untuk mengatur kegiatan belajar sehari-hari sesuai dengan konteks dan kebutuhan belajar peserta didik. Beberapa mata pelajaran pun berubah, misalnya penggabungan IPA dan IPS di SD, penguatan mata pelajaran Bahasa Inggris di SD, serta perubahan status mata pelajaran Informatika menjadi wajib di SMP.

Berbeda dengan Kurikulum 2013, dalam struktur Kurikulum Merdeka ada dua kegiatan utama yang wajib dilakukan siswa, yaitu pembelajaran intrakurikuler dan pembelajaran melalui proyek yang ditujukan untuk menguatkan pencapaian profil pelajar Pancasila. Dengan demikian

struktur kurikulum yang diatur oleh pemerintah tidak hanya tentang pembelajaran intrakurikuler atau mata pelajaran, tetapi juga pembelajaran yang dirancang untuk menguatkan kompetensi dan karakter yang dirumuskan dalam profil Pelajar Pancasila. Perbedaan utama lainnya ada pada SMA/MA, di mana program peminatan digantikan dengan sistem pemilihan mata pelajaran pada kelas XI dan XII.

Perubahan-perubahan yang cukup mendasar tersebut perlu diimbangi dengan berbagai panduan dan contoh yang membantu satuan pendidikan dan pendidik mengimplementasikannya secara efektif. Atas dasar prinsip fleksibilitas, Pemerintah tidak banyak mengatur dalam bentuk petunjuk teknis atau pedoman-pedoman yang mengikat, tetapi melalui berbagai contoh yang dapat diadaptasi oleh satuan pendidikan dan pendidik. Dengan demikian, tidak hanya buku teks pelajaran dan panduan yang disediakan oleh pemerintah, tetapi juga beragam contoh modul ajar, pengaturan alur pembelajaran (ATP atau alur tujuan pembelajaran), contoh bagaimana proyek penguatan profil pelajar Pancasila diterapkan di satuan pendidikan, dan contoh kurikulum operasional yang dikembangkan satuan pendidikan. Kesemuanya dapat diakses melalui platform yang dikembangkan oleh Kemendikbud Ristek dan diakses oleh seluruh pendidik. Untuk pendidik yang kesulitan mengakses secara daring, Pemerintah juga menyediakan perangkat ajar tersebut dalam disk lepas (*flash disk*) dan bahan cetak.

Perancangan Kurikulum Merdeka tidak berhenti saat kurikulum ini mulai diterapkan di sekolah-sekolah yang mengikuti Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) sejak Tahun Ajaran 2021/2022 yang lalu. Melalui uji coba pada PSP

dan SMK PK tersebut, umpan balik diperoleh dan digunakan sebagai referensi untuk melakukan revidi terhadap berbagai komponen kurikulum. Beberapa revisi dilakukan berdasarkan umpan balik tersebut diantaranya beberapa penyesuaian terhadap isi Capaian Pembelajaran dan buku teks serta beberapa panduan. Monitoring dan evaluasi akan terus dilakukan untuk memastikan keselarasan antara kurikulum yang secara resmi dikeluarkan oleh pemerintah (*intended curriculum*) dengan kurikulum yang benar-benar dipelajari oleh siswa (*attained curriculum*).

Bab ini hanya membahas tentang rancangan Kurikulum Merdeka. Keberhasilan kebijakan kurikulum untuk meningkatkan kualitas

hasil belajar tidak hanya bergantung pada desain kurikulumnya saja tetapi juga sangat bergantung pada strategi implementasinya. Untuk memberi dampak pada hasil belajar, kurikulum harus dapat mempengaruhi perilaku seluruh aktor terkait dalam sistem pendidikan. Tidak hanya mengubah perilaku guru dan orang tua, tetapi juga pimpinan sekolah, serta pembuat kebijakan di tingkat daerah maupun nasional yang tidak berinteraksi langsung dengan peserta didik namun berkontribusi secara tidak langsung melalui kebijakan yang mereka hasilkan dan terapkan. Oleh karena perspektif sistem ini penting untuk digunakan dalam memastikan efektivitas kurikulum prototipe, strategi implementasi kurikulum disampaikan lebih mendalam pada Bab 4.

04

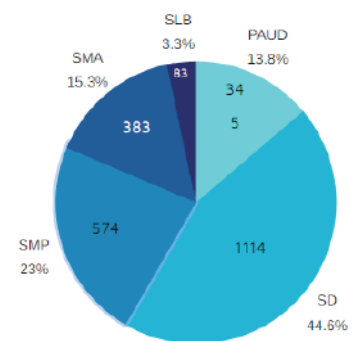
Implementasi Kurikulum Merdeka Secara Terbatas

A. Pendahuluan

Kurikulum Merdeka telah diimplementasikan secara terbatas pada 2.499 satuan pendidikan peserta Program Sekolah Penggerak dan 901 SMK dari Program SMK Pusat Keunggulan (SMK PK), 75% diantaranya merupakan sekolah-sekolah negeri dan sisanya swasta. Implementasi terbatas ini dilakukan menyebar pada kualitas sekolah yang beragam. Dilihat dari kategori sekolahnya, 6% sekolah merupakan tahap I (*poor*), 50,77% merupakan sekolah pada tahap II (*fair*), 25,1% merupakan tahap sedang (*good*) dan sisanya 13,1% pada tahap IV atau (*excellent*)¹. Dari status kewilayahannya, kurikulum Merdeka dilaksanakan di 111 kab/kota. Pada 111 kab/kota tersebut tersebar baik dari kawasan tertinggal, non tertinggal, maupun daerah khusus (kabupaten dengan desa tertinggal terbanyak menurut Permendes PDTT No. 18 tahun 2019). Dilihat dari sebarannya 96,1% merupakan kawasan non tertinggal dan 3,9% merupakan kawasan tertinggal. Sementara dilihat dari jenjangnya dapat dilihat tabel di bawah. Implementasi kurikulum secara terbatas ini akan diperluas secara bertahap dari tahun ke tahun.

JUMLAH SEKOLAH SASARAN

Berdasarkan SK terakhir dengan total sekolah 2499



SUMBER DATA: SK TERBARU

Gambar 4.1. Sebaran Satuan Pendidikan Pelaksana Program Sekolah Penggerak Berdasarkan Jenjang (n=2.499)

Sumber: Direktorat Jenderal GTK, Kemendikbud Ristek

Penerapan Kurikulum Merdeka secara terbatas ditujukan untuk tiga hal. Pertama, sebagai bagian dari proses penyempurnaan kurikulum sehingga memiliki dampak paling optimal dalam mengurangi risiko *learning loss* dan meningkatkan mutu pendidikan di Indonesia di masa yang akan datang. *Kedua*, untuk menghasilkan praktik-praktik baik bagi guru serta kepala sekolah yang berpengalaman dalam mengadopsi kurikulum yang kemudian dapat diimbaskan pada sekolah lainnya. *Ketiga*, pendekatan adaptasi kurikulum secara terbatas dan bertahap juga ditujukan untuk memberikan ruang kepada daerah untuk mempersiapkan SDM selama fase adopsi untuk memberikan

1

Kategorisasi berasal dari proxy awal satuan pendidikan

penguatan kurikulum yang akan digunakan di masa yang akan datang.

Dalam Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK PK, penguatan SDM di satuan pendidikan. Sebagaimana pandangan Boundersa (2016) yang melihat pelatihan dan pendampingan dianggap metode paling efektif dalam meningkatkan pengetahuan dan keterampilan guru pada tingkat satuan pendidikan, maka kedua upaya tersebut juga dilakukan pada PSP dan SMK PK. Pelatihan dan pendampingan dalam konteks PSP dan SMK PK ditujukan untuk memberikan gagasan tentang kurikulum alternatif serta melatih guru mengimplementasikan gagasan tersebut dalam bentuk latihan dan praktik dengan metode belajar secara kolaboratif. Fokus penguatan kompetensi SDM dalam kurikulum ditekankan pada tiga hal yaitu: a) Pelatihan dan pendampingan dalam pembelajaran yang berprinsip pada *differentiated learning* atau *Teaching at The Right Level* (TaRL); b) Pelatihan dan pendampingan terkait pedagogik dan penilaian agar guru/pendidik PAUD mampu menerapkan pembelajaran dengan prinsip TaRL, dan c) Pelatihan dan pendampingan dalam mengoptimalkan aplikasi digital untuk memudahkan SDM satuan pendidikan. Saat ini, jumlah peserta yang telah dilatih Kurikulum Merdeka berjumlah 19.086 yang berasal dari kepala sekolah, guru, dan pengawas sekolah.

Pada SMK PK jumlah kepala sekolah, guru dan siswa yang sudah dilatih berasal dari perwakilan setiap satuan pendidikan yang terpilih untuk menjadi SMK PK. Pada sekolah non PSP dan SMK PK, Kemendikbud juga telah menyiapkan penguatan Kapasitas SDM melalui Program Guru Penggerak.

Uraian ini akan mendeskripsikan implementasi kurikulum dalam empat aspek, yaitu: a) rencana pembelajaran, b) Proses belajar dan asesmen, c) Persepsi, serta d) hambatan dan dukungan. Rencana pembelajaran adalah sebuah *roadmap* bagi guru tentang bagaimana proses belajar akan dilakukan secara efektif dan menyusun strategi bagaimana pembelajaran tersebut akan mendapatkan umpan balik terkait hasil belajar siswa. Pemahaman ini dianggap penting agar pendidik mampu berefleksi terhadap pelaksanaan kurikulum merdeka telah sesuai dengan karakteristik tingkat satuan pendidikan. Deskripsi proses dan asesmen belajar akan melihat praktik yang dilakukan oleh guru dan kepala sekolah dalam menerapkan kurikulum Merdeka apakah sudah sesuai dengan harapan atau justru sebaliknya. Deskripsi persepsi memberi perhatian pada pandangan kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Selanjutnya, uraian tentang hambatan dan dukungan akan mendeskripsikan tantangan yang dialami kepala sekolah dan guru, serta dukungan yang mereka butuhkan selama proses belajar.

B. Implementasi Kurikulum Merdeka secara Terbatas Pada Program Sekolah Penggerak

Evaluasi implementasi kurikulum bertujuan untuk mendapatkan informasi tentang proses penerapan Kurikulum Merdeka pada tingkat

satuan pendidikan yang terpilih dalam Program Sekolah Penggerak. Informasi tersebut diperlukan untuk menganalisis

apakah satuan pendidikan tertentu sudah dapat mempraktikkan kurikulum di satuan pendidikannya. Evaluasi implementasi kurikulum juga bertujuan untuk mengetahui bagaimana persepsi kepala sekolah dan guru

terhadap kurikulum yang mereka jalankan tersebut. Dalam Program Sekolah Penggerak, evaluasi implementasi kurikulum ini dilakukan dengan tiga cara yaitu, survei cepat, wawancara singkat, dan studi etnografi.

1. Metode

Survei dan Wawancara Singkat

Metode evaluasi implementasi melalui survei (survei populasi) dilakukan di 2.499 satuan pendidikan. Total responden guru yang mengisi survei adalah 8.262 responden sementara total kepala sekolah yang mengisi survei sebanyak 1.713. Berdasarkan karakteristik wilayahnya tingkat keterisian non-tertinggal adalah 96,2% dan kawasan tertinggal adalah 3,8% atau sudah proporsional jika dibandingkan dengan sebaran populasi pelaksana program Sekolah Penggerak. Responden berasal dari unsur guru dan kepala sekolah dilatih selama 74 JP untuk menggunakan Kurikulum Merdeka dalam program sekolah penggerak. Sesuai dengan intervensi programnya, responden berasal dari guru kelas I, IV, VII, dan X. Program Sekolah Penggerak memberikan intervensi pada kelas-kelas tersebut dengan tujuan agar siswa dapat diukur dalam kurun waktu tiga tahun masa studi di sekolah yang sama. Survei dilakukan secara daring (*online*) dengan menyebarkan secara langsung kepada responden di setiap grup Program Sekolah Penggerak dan melalui kanal-kanal yang dimiliki oleh direktorat teknis seperti Direktorat SD, Direktorat SMP, Direktorat SMA, Direktorat PAUD dan Direktorat PMPK. Dalam studi ini juga dilakukan triangulasi data melalui wawancara singkat yang dilakukan di 10 kabupaten kota yaitu di tiga wilayah tertinggal yaitu di Kab. Keerom, Kab. Supiori, dan Kab Sumba Timur, dan tujuh wilayah non tertinggal yaitu: Kota Metro, Kab Nagan Raya, Kota Sorong, Kab. Bolaang Mongondow, Kab

Penajam Paser Utara, Kab. Banyu Asin, dan Kab Deli Serdang.

Etnografi

Studi etnografi dilakukan dalam evaluasi proses dan konteks perubahan Program Sekolah Penggerak. Evaluasi ini ditujukan untuk melihat proses perubahan yang terjadi pada tingkat satuan pendidikan dalam upaya meningkatkan mutu pembelajaran sebagai akibat serta konteks yang melatarbelakangi perubahan tersebut.

Evaluasi proses dan konteks perubahan dilakukan pada sepuluh kota/kabupaten peserta Program Sekolah Penggerak. Pemilihan lokasi penelitian didasarkan pada beberapa pertimbangan, antara lain: (1) keterwakilan daerah tertinggal dan non-tertinggal; (2) keterwakilan daerah Indonesia barat, tengah, dan timur; (3) keterwakilan daerah urban dan rural; serta (4) jumlah dan keragaman jenjang satuan pendidikan peserta Program Sekolah Penggerak di kabupaten/kota tersebut. Studi etnografi ini dilakukan di Kab. Asahan (SMPN 1 Bandar Pasir Mandoge), Kab. Agam (SLB Baso), Kab. Lampung (TKN 3 Krui dan SDN 19 Krui), Kota Bandung (SMA IT Miftahul Khoir dan SLBN Cicendo), Kota Gresik (SD NU Almustaniroh), Kab. Sintang (SDN 23 Menyumbang), Kota Ternate (SMP 1 Kota Ternate), Kab Manggarai Timur (SMPN 4 Poco Ranaka, SMAN 3 Poco Ranaka), Kota Bitung (PAUD Imanuel Manembo-nembo), Lombok Timur (SMA 1 Sikur).

2. Temuan Studi

Perencanaan Pembelajaran

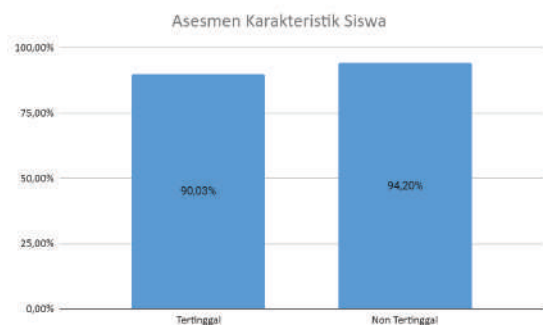
Kurikulum Merdeka berupaya memberikan layanan pendidikan yang berpihak pada siswa. Untuk itu, dalam setiap aktivitasnya kurikulum berupaya memberikan ruang kepada guru untuk berefleksi melalui berbagai hal agar kurikulum sesuai dengan kebutuhan siswa. Aktivitas refleksi harus terjadi dalam setiap tahapan dari mulai perencanaan sampai dengan asesmen.

Pada tahap persiapan, pembelajaran dalam kurikulum merdeka dimulai dengan perencanaan-perencanaan yang dilakukan oleh satuan pendidikan sebelum menyelenggarakan pembelajaran. Dalam kurikulum merdeka, perencanaan pembelajaran dituangkan dalam empat aspek penting. Pertama pengumpulan data karakteristik satuan pendidikan yang akan digunakan dalam penyusunan modul-modul selanjutnya. Kedua, Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOS). Ketiga, penyusunan modul ajar (Silabus). Keempat, penyusunan modul Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila.

Sebelum merencanakan pembelajaran, sangat penting bagi kepala sekolah dan guru, untuk memahami karakteristik satuan pendidikan sehingga dapat memberikan layanan pendidikan yang kontekstual, berpihak kepada siswa, serta memastikan tidak ada anak yang tertinggal dalam proses belajar. Untuk itu aktivitas asesmen karakteristik satuan pendidikan menjadi penting untuk membuka kesadaran bahwa pada latar belakang siswa yang berbeda memerlukan layanan yang berbeda. Dalam studi yang dilakukan oleh OECD latar belakang siswa memberikan

pengaruh yang besar terhadap motivasi belajar siswa yang pada akhirnya akan berdampak pada hasil belajar siswa (OECD, 2008). Untuk itu, memahami karakteristik satuan pendidikan dari mulai kondisi geografi, budaya, sosial dan ekonomi menjadi langkah penting dalam membuka wawasan kepada guru untuk lebih mengenal siswanya.

Dalam Program Sekolah Penggerak, hampir seluruh sekolah (94%) baik dari wilayah tertinggal maupun non-tertinggal sudah melakukan asesmen karakteristik satuan pendidikan. Angka ini cukup signifikan mengingat di Indonesia asesmen diagnostik belum menjadi acuan sebagian besar guru di Indonesia dalam menentukan pembelajaran. (World Bank, 2021).



Gambar 4.2. Persentase Guru di Sekolah Penggerak yang Melakukan Asesmen Diagnostik Berdasarkan Kategori Wilayah

Sumber: PSKP, 2021

Dari hasil wawancara yang dilakukan, proses memahami karakteristik satuan pendidikan masih dalam proses adaptasi yang memberikan harapan besar. Dimana, meskipun guru belum memahami sepenuhnya terkait kurikulum tetapi mereka sudah mulai menyesuaikan

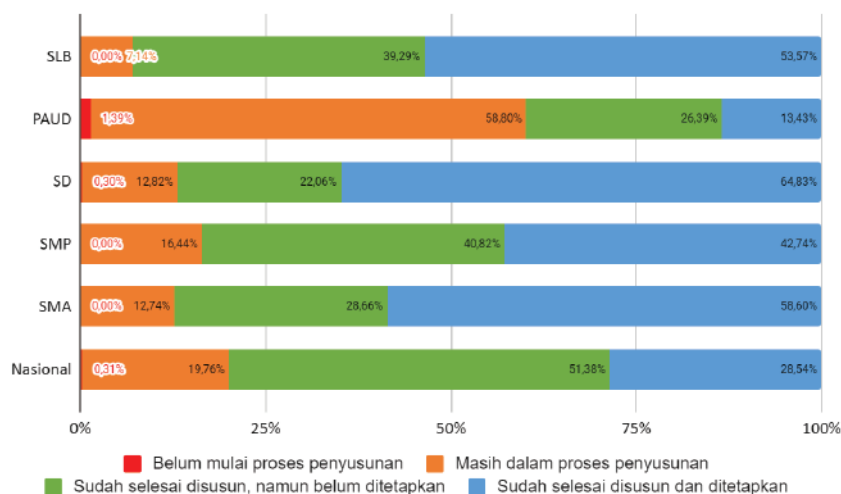
penyelenggaraan pendidikan dari hasil asesmen karakteristik satuan pendidikan.

Kendala yang dihadapi sekolah ketika menyusun Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan adalah kami bersama komite pembelajaran masih belum terlalu memahami tentang kurikulum operasional itu sendiri. Akan tetapi tetap berusaha untuk membuatnya dengan mengikuti contoh yang ada sambil menyesuaikan keadaan yang sesuai dengan karakteristik satuan pendidikan yang kami bina saat ini (TK Mekar Kuncup Pituala, Kolaka Timur).

Setelah sekolah mengumpulkan asesmen karakteristik peserta didik, diharapkan satuan pendidikan juga membuat analisis terkait latar belakang peserta didik dari berbagai aspek.

Hasil analisis ini diharapkan digunakan dalam menyusun kurikulum operasional satuan pendidikan yang kontekstual dan relevan bagi siswa untuk meningkatkan hasil belajar siswa yang pada akhirnya akan menghasilkan profil pelajar pancasila. Untuk itu, langkah selanjutnya setelah menyusun karakteristik satuan pendidikan yaitu menyusun Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOS).

Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOS) memuat seluruh perencanaan proses belajar yang akan diselenggarakan oleh satuan pendidikan agar satuan pendidikan memiliki pendoman pembelajaran. Komponen dalam KOS diharapkan dapat menjadi dokumen acuan refleksi bagi semua unsur pendidikan di satuan pendidikan sehingga satuan pendidikan dapat tetap menyesuaikan dinamika perubahan dan kebutuhan siswa.



Gambar 4.3. Persentase Satuan Pendidikan yang Telah Menyusun Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan berdasarkan Jenjang (n= 1.594 Kepala Sekolah)

Sumber: PSKP, 2021

Data di atas menunjukkan bahwa proses adaptasi dalam perencanaan kurikulum secara umum telah dilakukan terutama pada jenjang SD, SMP dan SMA juga SLB yang sebagian besar telah menetapkan dokumen KOS pada

dinas pendidikan. Secara nasional, total satuan pendidikan yang telah menyelesaikan dokumen baik yang sudah ditetapkan maupun yang belum ditetapkan mencapai 79,9%. Sementara yang masih dalam proses penyusunan

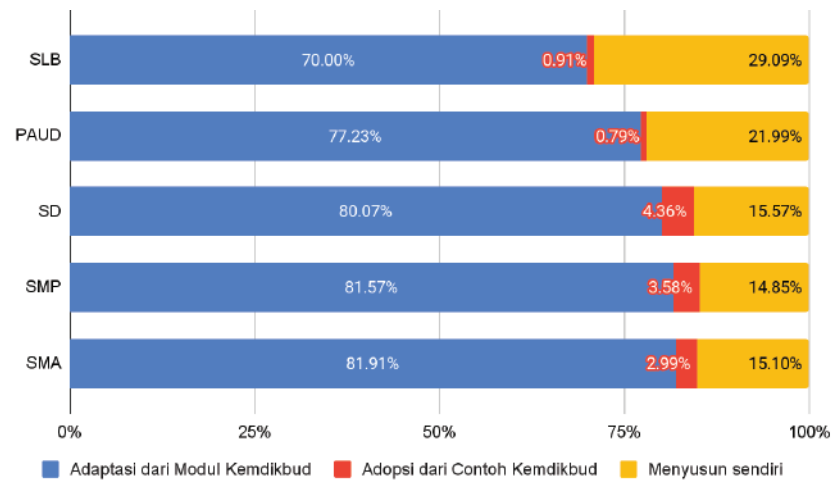
berjumlah 19,76% dan sisanya sebanyak 0,3% sama sekali belum menyusun KOS. Dilihat dari jenjangnya, PAUD merupakan jenjang terbanyak yang masih melakukan proses penyusunan. Tingginya satuan pendidikan yang sudah menyusun dokumen KOS menunjukkan bahwa adaptasi dalam perencanaan pembelajaran sudah terjadi meskipun belum sempurna.

Proses penyusunan KOS di tingkat satuan pendidikan cukup beragam. Meskipun sejumlah kepala sekolah dan guru telah mendapatkan pelatihan terkait Kurikulum Merdeka, namun di sejumlah daerah penyusunan KOS dilakukan dengan beragam strategi. Di Kabupaten Kolaka, Sulawesi Tengah penyusunan KOS diawali dengan bimtek secara virtual yang diinisiasi oleh P4TK. Bimtek tersebut ditujukan guna mendapatkan informasi yang lebih detail sehingga sekolah lebih percaya diri dalam menyusun kurikulum operasional. Namun demikian, di sejumlah daerah lain penyusunan KOS tanpa melibatkan P4TK melainkan melalui diskusi di lingkup internal yang diinisiasi langsung oleh kepala sekolah dan guru komite pembelajaran.

Sekolah kami sudah menyusun kurikulum operasional yang sudah disahkan dan ditandatangani oleh kepala Dinas Pendidikan Kabupaten Takalar. Dalam penyusunan kurikulum operasional kami melibatkan semua guru tiap tingkatan kelas utamanya guru yang pernah mengikuti Diklat komite pembelajaran. Dalam kurikulum operasional kami mengambil acuan

dari capaian pembelajaran yang telah ditetapkan oleh kementerian pendidikan, serta memuat karakteristik siswa yang ada pada sekolah kami utamanya pada mata pelajaran muatan lokal. Dalam penyusunan kurikulum operasional kami mengadakan rapat dengan guru-guru di tiap tingkatan kelas dan kami juga mengundang pengawas pembina, untuk memberikan saran dan masukan untuk terhadap kurikulum operasional. Dalam kurikulum operasional kami memuat beberapa hal seperti karakteristik siswa, visi dan misi sekolah beban belajar serta capaian pembelajaran dan modul ajar yang sementara di susun oleh guru-guru. (UPT SDN 221 Inpres Labbumesang, Sulawesi Selatan)

Selama penyusunan KOS, sekolah mulai menerapkan prinsip demokrasi deliberatif yang melibatkan seluruh unsur dari mulai orang tua, guru, komite sekolah dan dinas pendidikan (pengawas). Pelibatan seluruh unsur ini memungkinkan sekolah menyusun rencana pembelajaran tidak hanya berdasarkan persepsi atau harapan yang mungkin timbul dari kepala sekolah atau sebagian guru saja tetapi memungkinkan pembelajaran yang mengakomodir seluruh kalangan di satuan pendidikan. Dari hasil survei yang dilakukan, 99% kepala sekolah terlibat dalam penyusunan KOS, sebanyak 98% satuan pendidikan melibatkan guru, dan 91% melibatkan komite sekolah, sebanyak 86% melibatkan pengawas. Sementara hanya 57% satuan pendidikan yang melibatkan orang tua dan 35% satuan pendidikan yang melibatkan siswa dalam proses penyusunan KOS.



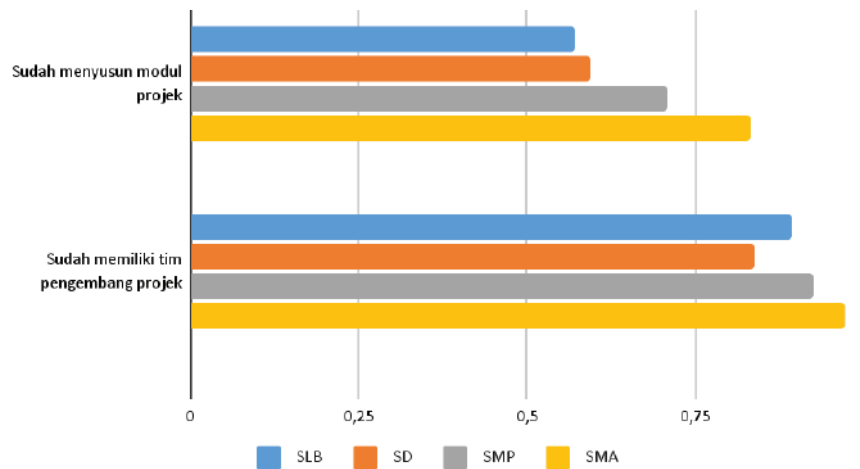
Gambar 4.4. Persentase Guru Cara Menyusun Rencana Pembelajaran (n= 8.262)

Sumber: PSKP, 2021

Persiapan implementasi Kurikulum Merdeka juga terlihat dari cara guru menyusun modul ajar. Sebagian besar guru melakukan proses adaptasi dengan mengadopsi modul dari Kemendikbudristek kemudian disesuaikan dengan konteks lokalnya. Hanya sedikit guru yang mengadopsi keseluruhan contoh modul ajar untuk diterapkan di sekolah masing-masing. Hal yang menarik adalah sebagian guru mulai berproses, mencoba mengasah kreativitas dan nalar kritisnya dengan mencoba menyusun modul ajar sendiri. Pada jenjang Dsman, guru yang menyusun modul ajar sendiri berada pada kisaran angka 15% sementara pada PAUD dan SLB lebih tinggi yaitu 21,99% dan 29,09%. Dari hasil wawancara, guru-guru PAUD dan SLB melakukan banyak improvisasi berdasarkan kebutuhan dan

masukannya dari orang tua siswa. Hal ini juga tampak dari hasil survei keterlibatan orang tua pada jenjang PAUD keterlibatan orang tua mencapai 77,46% sementara pada jenjang SLB sebanyak 64,29%.

Studi ini juga menunjukkan bahwa sebagian besar guru-guru memanfaatkan hasil asesmen karakteristik siswa sebagai pertimbangan utama dalam penyusunan modul ajar. Selain hal tersebut, pertimbangan guru dalam menyusun pembelajaran dihasilkan dari diskusi dengan berbagai guru, mempelajari contoh-contoh yang diberikan dari platform guru berbagi, dan sedikit diantaranya memperoleh inspirasi penyusunan modul pembelajaran dari RPP sebelumnya.



Gambar 4.5. Persentase Satuan Pendidikan yang Mengimplementasikan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (n= 1.594)

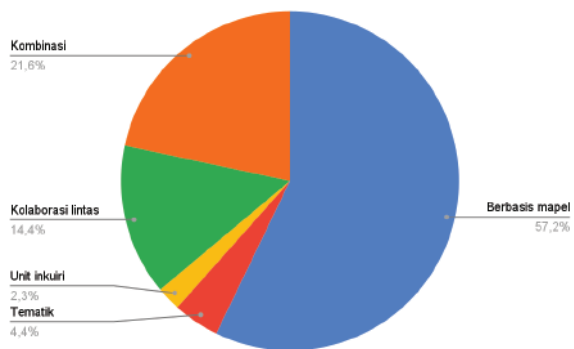
Sumber: PSKP, 2021

Sebagian besar sekolah juga telah mulai mempersiapkan pelaksanaan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Dalam kurun waktu semester terakhir, sebagian besar satuan pendidikan sudah memiliki tim proyek pengembangan. Namun demikian, baru sedikit sekolah yang telah mengembangkan modul proyek. Di SLB misalnya, total sekolah yang sudah memiliki tim proyek sebanyak 84%, sementara sekolah yang sudah menyusun proyek baru sekitar 54%.

Implementasi Pembelajaran

Salah satu fase penting dalam proses belajar mengajar adalah pengorganisasian pembelajaran. Saat ini sekolah memiliki cara-cara yang beragam dalam mengimplementasikan pengorganisasian pembelajaran. Sebagian besar memang masih melakukan pengorganisasian pembelajaran berdasarkan mata pelajaran, namun cara-cara kombinasi dan kolaborasi antar-mata pelajaran sudah mulai banyak dilakukan. Pengorganisasian pembelajaran di beberapa sekolah didasarkan oleh hasil refleksi guru atas kemampuannya agar materi yang disampaikan

dapat dipahami oleh siswa. Keputusan terkait pengorganisasian pembelajaran merupakan hasil strategi guru untuk menerapkan konsep dalam bidang studi yang akan diajarkan kepada siswa.



Gambar 4.6. Presentase Kepala Sekolah Janjang Dasmen terkait Pilihan dalam Melakukan Pendekatan Pengorganisasian Pembelajaran di Sekolah (n=1.594)

Sumber: PSKP, 2021

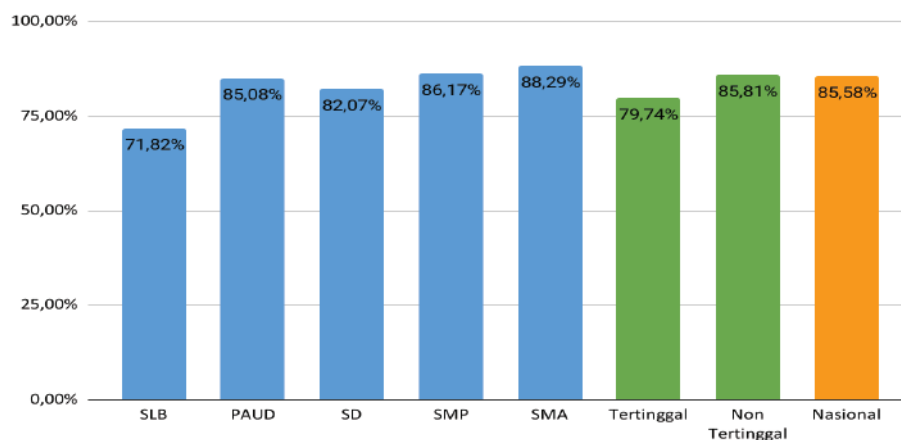
Dalam menerapkan metode belajar, guru sudah mulai melakukan metode yang lebih fleksibel. Cara-cara ini sangat berdampak pada terciptanya suasana kelas yang menyenangkan. Menurut hasil studi

yang dilakukan oleh Reigeluth dan Merill (Munawaroh, 2017) cara guru mengajar sangat mempengaruhi hasil belajar siswa. Dalam studi tersebut menyebutkan metode belajar yang menciptakan proses belajar yang menyenangkan secara tidak langsung mempengaruhi hasil belajar siswa sehingga menghasilkan pembelajaran yang lebih bermakna. Hal ini sejalan dengan studi etnografi yang dilakukan dalam program sekolah penggerak:

Sikap siswa dalam pembelajaran tergantung pada metode yang digunakan oleh guru. Siswa terlihat bersemangat ketika pembelajaran menggunakan proyektor untuk menyajikan materi dan melakukan pembelajaran di luar kelas dibanding di dalam kelas (Observasi Kelas Guru Fitri, 11/09/2021). Ketika menggunakan metode ceramah, siswa bagian depan semangat dalam mendengarkan, namun siswa yang duduk di bagian belakang terlihat bosan, bermain dan bersenda gurau (Observasi Kelas Guru Idris, 19/09/2021). Interaksi antar sesama siswa dalam pembelajaran baik, dalam metode kelompok siswa berdiskusi satu sama lain, namun ada juga yang memilih mengerjakan tugas secara individu meskipun sedang bekerja dalam kelompok. Ketika mengerjakan tugas yang sifatnya individu untuk mengetahui pemahaman siswa pada materi tertentu, maka siswa mengerjakan soal secara mandiri. Dalam pelaksanaan PSP ini, siswa terlihat tertarik dengan bahan ajar PSP

yang menampilkan gambar yang menarik. Cara ini tampak efektif dalam mendorong antusiasme mereka untuk berpikir kritis mengenai gambar yang ada di bahan ajar tersebut (Wawancara Guru Fitri, 20/09/2021). (PSKP, 2021).

Selain melalui metode yang fleksibel suasana yang menyenangkan juga tampak pada penerapan kegiatan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). P5 merupakan aktivitas pembelajaran yang bermakna untuk mewujudkan enam dimensi profil pelajar pancasila. Kegiatan ini sudah dilakukan oleh sebagian besar sekolah. Sekolah biasanya memilih tema berdasarkan pada keinginan siswa dan potensi wilayahnya. Misalnya di PAUD Imanuel Manembo-nembo, P5 dilakukan dengan cara membuat abon ikan karena kota Bitung memiliki potensi ikan yang berlimpah. Hal ini juga menjadikan sekolah lebih mandiri dalam hal pendanaan (PSKP, 2021). Berbeda dengan PAUD Imanuel Manembo-nembo, di SMAN 1 Sikur, P5 memiliki program yang disebut 'SI ASIK SMANSIK (Pengolahan Sampah Holistik SMAN 1 Sikur). Kegiatan ini dilakukan dengan mengolah sampah organik menjadi pupuk. Setelah menjadi pupuk, siswa melakukan proses pemanfaatan pupuk dengan melakukan penanaman di dalam pot. Proses pemanfaatan tersebut dilaksanakan di sebuah tempat khusus bernama 'Green House' yakni tempat pembudidayaan tanaman. Setelah pemanfaatan, siswa diarahkan untuk mengemas hasil produk dengan membuat desain penjualan berbasis komputer. Kegiatan ini merupakan kolaborasi antara guru IPA, IPS, IT dan Bahasa Indonesia.

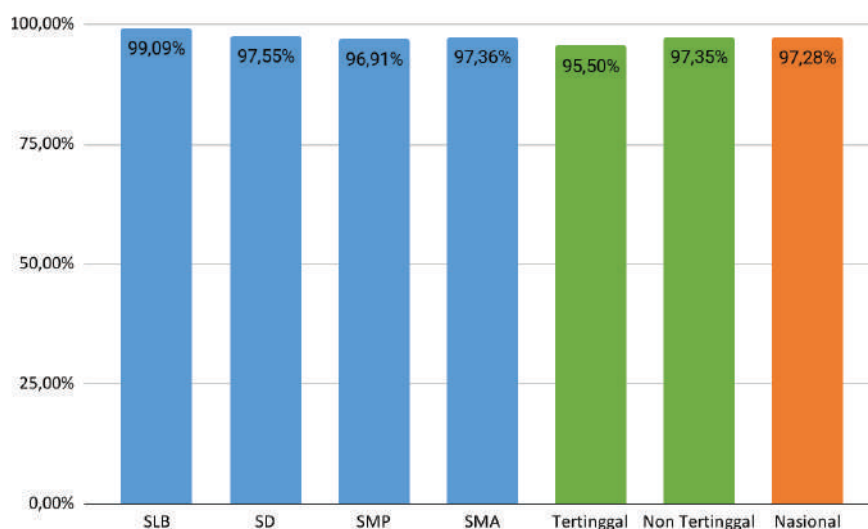


Gambar 4.7. Persentase Sekolah Yang Sudah Mengimplementasikan Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila Berdasarkan Jenjang dan Status Wilayah (n= 1.713)

Sumber: PSKP, 2021

Pembelajaran yang berpihak pada murid juga ditandai dengan bagaimana guru menerapkan *assessment for learning*, yaitu proses penilaian siswa yang digunakan sebagai acuan pembelajaran. Sebelum melakukan pembelajaran, diharapkan guru melakukan asesmen diagnostik atau pra-penilaian pada

peserta didik. Asesmen diagnostik dapat membantu guru dalam memahami pengetahuan dan keterampilan siswa sebelum memulai pembelajaran. Asesmen diagnostik biasanya disebut *assessment for learning* karena tujuan utama dari asesmen ini akan dijadikan acuan dan tujuan pembelajaran bagi guru.



Gambar 4.8. Persentase Guru yang Melakukan Asesmen Diagnostik Berdasarkan Jenjang dan Status Wilayah (n=8.262)

Sumber: PSKP, 2021

Pada sekolah penggerak hampir seluruh guru sudah menggunakan asesmen diagnostik. Kondisi ini merata di seluruh jenjang baik di kawasan tertinggal maupun non tertinggal. Secara nasional hanya 2,72% guru yang belum menggunakan asesmen diagnostik untuk pembelajaran. Pada dekade sebelumnya asesmen diagnostik tidak terlalu populer di kalangan guru di Indonesia, padahal hal ini cukup penting untuk menentukan arah pembelajaran. Penggunaan asesmen diagnostik secara masif menunjukkan adanya perubahan ke arah yang lebih positif. Guru akan semakin memahami kebutuhan belajar siswa.

Dalam studi etnografi, asesmen diagnostik dilakukan baik dengan cara sederhana maupun cara-cara yang lebih kompleks. Cara asesmen diagnostik yang relatif sederhana dilakukan di SMAN 1 Sikur. Guru bertanya secara lisan kepada peserta didik, kemudian guru mengelompokkan murid berdasarkan kemampuan dan cara belajarnya. Dalam

proses belajar guru berkeliling pada setiap kelompok untuk menyesuaikan. Sementara cara yang lebih rumit dilakukan oleh SLB Cicendo. (lihat box). Saat ini satuan pendidikan baru beradaptasi untuk menerapkan konsep *assessment for learning* di semester pertama, tentu saja hasilnya belum terlihat signifikan. Namun jika hal ini menjadi budaya baru, di sejumlah negara *assessment for learning* telah teruji membantu siswa - terutama yang memiliki nilai rendah - untuk meningkatkan hasil belajarnya secara signifikan (Cambridge asesmen for education, 2021). Idealnya asesmen formatif dan sumatif juga menjadi bahan refleksi bagi guru sehingga guru memiliki target dan penyesuaian berbeda tergantung kepada kebutuhan siswanya. Adaptasi ini tentu tidak dapat serta merta menjadi kebiasaan baru tetapi perlu pembiasaan dalam waktu yang lama agar guru dapat lebih memaknai manfaat *assessment for learning* untuk meningkatkan kualitas proses pembelajaran.

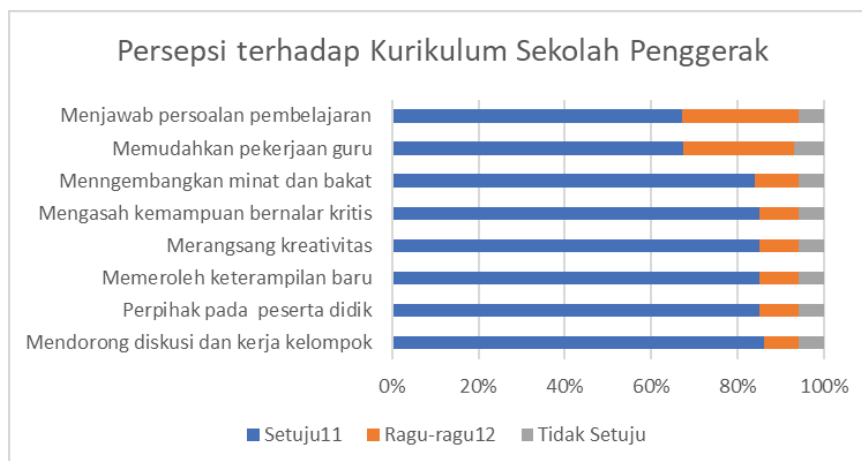
Praktik Baik Asesmen Diagnostik SLBN Cicendo

SLBN Cicendo merupakan sekolah luar biasa yang berada di kota Bandung. Sekolah berupaya menerapkan prinsip pembelajaran yang berfokus dan berorientasi pada kebutuhan siswa secara holistik terutama dalam mempersiapkan pembelajaran yang tepat untuk peserta didik berdasarkan hambatan yang dimiliki. Proses layanan pendidikan untuk anak di SLB dimulai dari penyelenggaraan asesmen yang komprehensif dan tidak terdapat di sekolah umum, meliputi asesmen perkembangan dan asesmen akademik. Asesmen perkembangan mencakup aspek kognitif, motorik, emosi sosial, komunikasi, serta riwayat ketunaan. Asesmen akademik meliputi kemampuan dalam beradaptasi dengan materi pembelajaran. Selanjutnya, sekolah melakukan tes Bera dan audiogram untuk mengetahui ambang batas kemampuan pendengaran anak kerjasama dengan Bandung Hearing Aid. Selain itu juga tes psikologi yang dilaksanakan atas kerjasama sekolah dengan Lembaga Psikologi. Keragaman siswa direspon dengan pelaksanaan asesmen yang komprehensif agar didapatkan informasi yang utuh, sehingga perancangan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan anak. Berdasarkan hasil asesmen tersebut, maka lahir program

pembelajaran individual dimana guru mengembangkan pembelajaran berfokus kepada kebutuhan, hambatan, potensi, dan kemampuan siswa. Setelah didapatkan informasi yang lengkap tentang kondisi anak, guru merumuskan program dan aplikasi kurikulum yang tepat untuk anak dan menempatkan anak sesuai *mental age* dan kemampuannya.

Dampak positif di lingkungan sekolah juga turut memberikan persepsi yang positif pada kurikulum yang digunakan secara terbatas. Sejumlah guru mengaku bahwa kurikulum memberikan nuansa baru untuk meningkatkan kolaborasi antara sesama guru. Selain itu guru juga merasa bahwa kurikulum yang dilakukan sangat berpijak pada peserta didik dan merangsang kreativitas dan keterampilan bernalar kritis. Dalam studi etnografi yang dilakukan oleh PSKP (2021),

pelaksanaan kurikulum sekolah penggerak terutama dalam Proyek Pengutatan Profil Pelajar Pancasila, memberikan nuansa yang lebih positif. Dalam berbagai mata pelajaran P5 mampu meningkatkan antusiasme guru dan peserta didik dalam pembelajaran. Selain itu kegiatan pembelajaran yang dilakukan secara berkelompok dan tidak hanya di ruang kelas juga menjadi kebiasaan baru yang semakin menguat di sekolah (PSKP, 2021).



Gambar 4.9. Persepsi Guru terhadap Program Sekolah Penggerak (n=8.262)

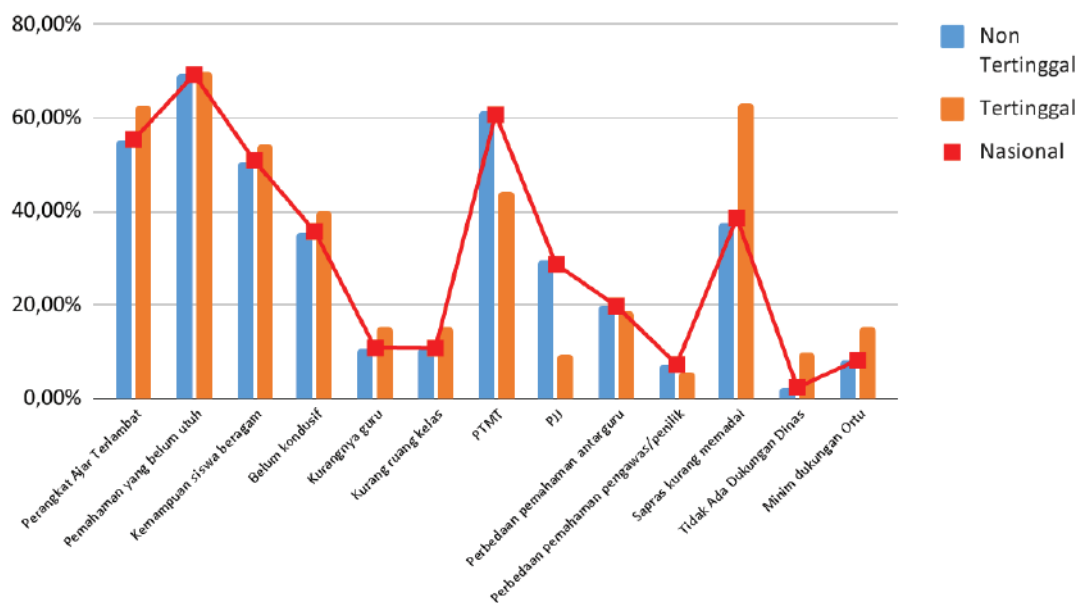
Sumber: PSKP, 2021

Selain berbagai capaian di atas, terdapat sejumlah hambatan yang masih menjadi kendala sekolah untuk mengimplementasikan kurikulum. Pemahaman yang belum utuh menjadi *bottle neck* dalam menyelenggarakan pembelajaran. Meskipun sudah dilatih sebelumnya guru sering kali bingung apakah yang telah diterapkan sudah sesuai dengan harapan kurikulum atau belum. Hal ini tidak

heran karena selama lebih dari tujuh dasawarsa guru tidak diberikan kebebasan dalam implementasi pembelajaran melainkan menjadi sangat bergantung kepada aturan-aturan yang sangat ketat (Pratiwi, Solihin dkk, 2019). Selain pemahaman yang belum utuh, pembelajaran dengan Tatap Muka Terbatas (PTMT) menjadi hambatan khususnya di wilayah non tertinggal. Guru kesulitan mengimplementasikan

pembelajaran bermakna di luar ruang kelas dengan alokasi waktu yang minim dan tingginya kekhawatiran akan COVID-19. Sehingga pembelajaran juga dirasakan guru kurang optimal. Di sisi lain, pada kawasan tertinggal kurangnya sarpras masih menjadi kendala.

Dalam hasil wawancara kami, guru kesulitan dalam menyelesaikan berbagai modul karena ketiadaan listrik dan internet. Terbatasnya ruang kelas yang aman juga menjadi kendala dalam pembelajaran masih dirasakan di wilayah tertinggal.

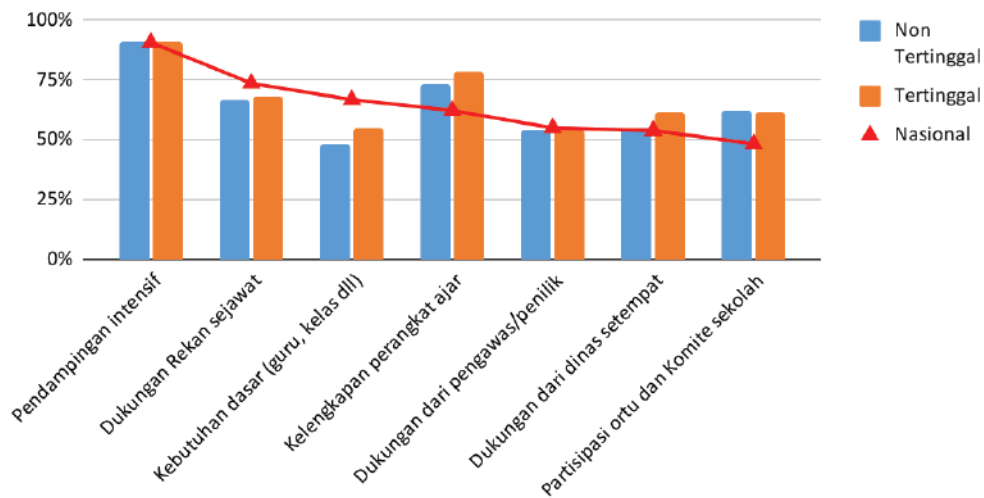


Gambar 4.10. Grafik Hambatan Implementasi Kurikulum (n=1.713)

Sumber: PSKP, 2021

Agar pemahaman terhadap kurikulum lebih utuh, sebagian guru baik di wilayah tertinggal maupun non-tertinggal mengharapkan adanya pendampingan yang cukup intensif dari pelatih ahli. Hal ini cukup penting untuk memberikan fasilitator pada guru dalam berbagi pengetahuan dan pengalaman dalam

menyelenggarakan kurikulum yang berpihak kepada murid. Selain itu perangkat ajar dan dukungan orang tua juga menjadi salah satu yang dibutuhkan oleh sekolah untuk memudahkan mereka mengimplementasikan pembelajaran.



Gambar 4.11. Grafik Dukungan Yang dibutuhkan Satuan Pendidikan (n=1.713)

Sumber: PSKP, 2021

Praktik Adptasi Implementasi Kurikulum Kawasan Tertinggal SMP N 4 Poco Ranaka, Kab. Manggarai Timur, NTT

SMP N 4 PocoRanaka berada di kawasan tertinggal yang rawan dengan ancaman bencana longsor. Sekolah ini terletak di Desa Watu Lanur, Kampung Adat Kedel, Kecamatan Poco Ranaka, Kabupaten Manggarai Timur. Letaknya yang berada di lereng perbukitan membuat lokasi gedung-gedung di sekolah ini tersebar dan tidak merata. SMP 4 Poco Ranakan memiliki sejumlah ruang kelas memprihatinkan, seperti plafon yang bolong serta meja dan kursi yang terbatas. Kondisi perpustakaan sebagai penunjang pembelajaran ternyata tidak jauh berbeda. Buku tidak tertata rapi karena keterbatasan rak buku. Selain itu, laboratorium tidak berfungsi karena tidak adanya perawatan. Instalasi listrik juga baru ada belum lama ini. Sejak sekolah terpilih menjadi sekolah Penggerak, kepala sekolah merasa bersyukur dan menjadikan cambuk untuk meningkatkan layanan sekolah. Kepala sekolah merangkul semua guru untuk bisa maju bersama-sama. Guru-guru juga merespon dengan positif.

Mulanya guru mengeluhkan perubahan menuju Sekolah Penggerak. Mereka tampak kebingungan dengan implementasi modul ajar dan bagaimana menyiasati program digitalisasi sekolah. Namun proses adaptasi itu mengalami kemajuan. Sejak menjadi sekolah penggerak, para guru di SMPN 4 Poco Ranaka menjadi terbiasa hal-hal baru yang ditawarkan oleh program, pembelajaran yang lebih fleksibel dan media ajar yang lebih beragam proses kegiatan belajar mengajar dalam kurikulum PSP dianggap lebih menarik. Metode diskusi dan belajar di luar ruang kelas juga sering menjadi metode yang digunakan guru. Dalam prosesnya, siswa menjadi lebih antusias dan merasa

lebih terlatih berpikir kritis dan berani mengemukakan pendapat dalam menanggapi permasalahan yang dihadirkan oleh guru untuk tugas kelompok.

Hal yang paling menarik dalam kurikulum ini adalah pembelajaran berbasis proyek. Proyek Penguat Profil Pancasila yang pertama dipilih adalah kunjungan ke rumah adat Manggarai. Gagasan tersebut muncul karena dorongan sejumlah faktor yang pertama adalah karena kedekatan masyarakat manggarai dengan tokoh adat setempat yang kedua adalah dorongan melestarikan budaya setempat pada generasi muda sehingga menjadi pribadi yang bangga dengan identitas budayanya. Dua faktor tersebut akhirnya menjadi pertimbangan bersama dalam rapat guru saat menentukan tema P5. Proyek pertama ini dilakukan melalui kolaborasi sejumlah guru PKn, guru Bahasa Indonesia, guru IPS, dan guru Seni Budaya. Tokoh adat dan masyarakat menyambut gembira gagasan tersebut, hal ini terlihat dari antusias masyarakat dan tokoh adat yang menjadi fasilitator untuk mengajarkan adat kepada siswa. Dalam prosesnya, siswa diminta untuk datang ke rumah adat kemudian tokoh adat akan menjelaskan terkait benda pusaka ataupun falsafah adat manggarai dan siswa diminta menuliskan kembali dengan bahasa Indonesia dan guru akan melakukan proses tanya jawab setelahnya. Selama proyek dilakukan, siswa terlihat sangat antusias dalam belajar. Antusiasme ini mendorong satuan untuk terus berkreasi menciptakan proyek yang baru setiap sebulan. Semangat tersebut terlihat dalam diskusi dalam refleksi oleh guru sepulang sekolah. Dalam salah satu keputusan yang telah diambil, diputuskan target proyek berikutnya yaitu: pada bulan Oktober akan dilakukan Proyek Bulan Bahasa dan untuk bulan November, di bidang kewirausahaan yang bertemakan Bazaar Rakyat. (Studi Etnografi, PSKP, 2021)

C. Implementasi Terbatas Pada Program SMK Pusat Keunggulan

Sebagaimana evaluasi implementasi Kurikulum Merdeka pada PSP, evaluasi implementasi kurikulum pada program SMK PK bertujuan untuk mendapatkan informasi tentang proses penerapan Kurikulum Merdeka di sekolah-sekolah yang terpilih dalam program tersebut. Evaluasi ini akan memotret penerapan

Kurikulum Merdeka di SMK dan persepsi kepala sekolah terhadap penerapan kurikulum tersebut. Evaluasi implementasi kurikulum pada program SMK PK dilakukan melalui dua metode yaitu metode survei dan wawancara singkat pada satuan pendidikan terpilih.

1. Metode

Studi Implementasi kurikulum di SMK PK dilakukan oleh Pusat Standar dan Kebijakan melalui studi wawancara singkat Penelitian dilakukan di 21 satuan pendidikan pada 3 Provinsi yaitu Provinsi Banten (wilayah Kota Cilegon, Kab. Serang, dan Kab. Pandeglang), Provinsi Jawa Barat (Kota Bandung), dan Provinsi Jawa Tengah (wilayah Kota Tegal, Kab. Tegal, dan Kab. Brebes). Evaluasi kurikulum ini dilakukan melalui metode Diskusi Kelompok Terpumpun (DKT) pada kepala sekolah dan wakil kepala sekolah bidang kurikulum. Dalam studi juga dilakukan observasi singkat untuk melihat keterlaksanaan SMK PK.

Sementara pada metode survei pendalaman lebih banyak ditekankan kepada persepsi kepala sekolah terhadap kurikulum SMK PK. Pertanyaan dikirimkan melalui instrumen yang disebarkan kepada 901 satuan pendidikan yang merupakan populasi dari SMK PK. Survei dilakukan melalui metode *online* dan disebar

melalui jejaring dinas pendidikan provinsi dan group SMK- PK. Pengisian survei dilakukan selama dua bulan yang menjangkau data persepsi terhadap kurikulum merdeka. Responden yang mengisi survey sebesar 47% atau 421 SMK PK.

Dua langkah di atas menunjukkan bahwa studi implementasi kurikulum secara terbatas pada program SMK PK relatif lebih terbatas dibandingkan studi implementasi PSP. Dibutuhkan proses studi yang lebih komprehensif untuk menghasilkan temuan yang konklusif. Namun, sebagaimana akan dijelaskan kemudian, hasil wawancara dan survei yang dilakukan secara umum menunjukkan satuan pendidikan telah memulai pelaksanaan Kurikulum Merdeka sangat beragam. Di beberapa SMK, proses adaptasi kurikulum berlangsung relatif cepat, sementara di beberapa SMK yang lain, proses adaptasi berjalan lebih lambat.

2. Temuan Studi

Proses penyebarluasan gagasan dimulai pada aktivitas IHT (*in house training*) yang dilakukan oleh Komite Pembelajaran di setiap satuan pendidikan. Karena adaptasi dimulai dari kelas 10 maka komite pembelajaran merupakan guru pada tingkat kelas yang sama. Komite Pembelajaran memiliki tugas untuk melakukan diseminasi pada guru lain yang mengampu kelas 10. Proses adaptasi dimulai dengan membuat perangkat pembelajaran yang sesuai dengan kaidah baru dengan konsep “Merdeka Belajar” dan “Merdeka Mengajar. Meskipun kurikulum ini sudah dimulai namun satuan pendidikan masih membutuhkan proses

adaptasi untuk menyempurnakan implementasi dari gagasan kurikulum merdeka (Joko, Ulumudin, Setiawan,dkk, 2021).

Sama seperti pada sekolah penggerak, secara umum struktur Kurikulum Merdeka terbagi menjadi dua aspek penting yaitu: (1) kegiatan intrakurikuler berupa tatap muka dalam kelas; (2) kegiatan proyek penguatan profil pelajar pancasila (P5). Pada kegiatan intrakurikuler, pembelajaran di SMK PK menekankan pada model pembelajaran berbasis proyek serta melakukan kolaborasi antar mata pelajaran yang menarik dan inovatif. Dalam hal mengukur

hasil belajar siswa, SMK PK menggunakan tiga asesmen yaitu asesmen diagnostik, formatif dan asesmen sumatif.

Dalam masa adaptasi, sekolah menilai bahwa Kurikulum Merdeka pada SMK PK merupakan kurikulum lanjutan yang secara operasional dikembangkan secara mandiri oleh satuan pendidikan dengan melakukan berbagai penyesuaian sesuai dengan konteks satuan pendidikan dan sumber daya yang tersedia. Sebagian besar SMK PK telah menggunakan Kurikulum Merdeka untuk kelas X, sebagian SMK juga menggunakan dua dokumen yaitu dokumen Kurikulum Operasional Satuan (KOS) Pendidikan yang mengacu pada spektrum keahlian dan struktur kurikulum paradigma baru bagi peserta didik di kelas X, dan dokumen Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) yang mengacu pada spektrum keahlian dan struktur kurikulum 2013 revisi Tahun 2018 bagi peserta didik kelas XI, XII, dan XIII. Pada SMK PK baik KOS maupun KTSP dikembangkan dengan memperhatikan masukan sesuai kompetensi yang diharapkan DU/DI. Saat ini dokumen KOS telah dijadikan pedoman/ acuan dalam melaksanakan proses pembelajaran yang bermuara pada perwujudan pelajar yang sesuai dengan profil pelajar Pancasila, dan dikembangkan sesuai kebutuhan dan konteks sekolah.

Pada sejumlah SMK, Kurikulum Merdeka tidak hanya diimplementasikan di kelas X tetapi juga telah diimplementasikan di kelas XI dan XII dengan mengintegrasikan sejumlah indikator capaian pembelajaran dan RPP dengan menyusun berbagai kolaborasi dari beberapa model pembelajaran. Implementasi program ini dilakukan satuan pendidikan untuk meningkatkan kompetensi, karakter, dan budaya kerja siswa SMK. Kurikulum dan proses

pembelajaran dirancang untuk mendorong peserta didik agar lebih aktif, disiplin, kreatif, percaya diri, dan tangguh, serta mandiri sesuai dengan Profil lulusan SMK yang memiliki kepribadian sesuai dengan nilai-nilai “Generasi Yang Berprestasi dan Berakhlak Mulia”.

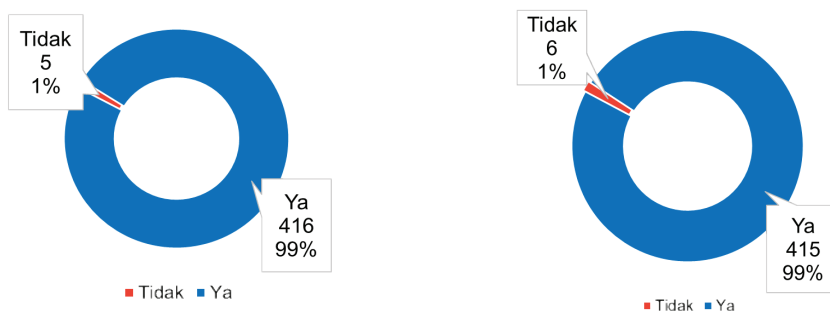
Dalam SMPK PK, Pelaksanaan Asesmen hasil belajar siswa ditekankan kepada capaian keterampilan non-teknis (*soft skills*), karakter, dan kesiapan kerja serta keterampilan teknis (*hard skills*) yang sesuai dengan kebutuhan industri. Implementasi Asesmen SMK PK dilakukan dalam proses pembelajaran pada kegiatan harian, tengah semester dan akhir semester. Sama seperti program sekolah penggerak, asesmen pada SMK PK berfungsi sebagai asesmen for learning. Penilaian hasil belajar dilakukan lebih komprehensif yaitu menilai sikap, pengetahuan dan keterampilan. Dari ketiga penilaian akhirnya digabungkan untuk memperoleh nilai akhir semester, dimana pada nilai raport tersebut terdiri dari nilai sikap, pengetahuan dan keterampilan.

Asesmen hasil belajar diarahkan pada pencapaian keterampilan *softskill* dalam bentuk pengamatan/observasi langsung guru mata pelajaran saat proses pembelajaran dengan instrumen observasi dan rubrik penilaian. Nilai-nilai yang diangkat dalam parameter penilaian adalah Profil Pelajar Pancasila dan Karakter Kerja. Untuk asesmen *hardskill* dilakukan dalam bentuk unjuk kerja/uji praktik/project melalui lembar kerja peserta didik atau jobsheet yang disertai rubrik penilaiannya, mengacu budaya industri serta aspek teknis berupa *hardskill* dengan dilakukannya Uji sertifikasi siswa sesuai standar DU/DI melalui LSP-P1/LSP-P3 dan Sertifikasi yang relevan lainnya.

Pada asesmen akhir dilakukan bersama-sama dengan pihak DU/DI sehingga pengguna lulusan diberi kesempatan untuk menguji peserta didik, jika ditemukan kompetensi yang belum memenuhi standar minimal industri maka peserta didik diberikan kesempatan satu kali dalam uji kompetensi berikutnya. Sementara asesmen hasil belajar yang berkaitan dengan keterampilan non teknis/soft skill dilakukan oleh guru melalui metode observasi baik selama pembelajaran di luar proses pembelajaran, sedangkan asesmen yang berkaitan dengan keterampilan teknis/hard skill yang diperoleh

melalui aktivitas asesmen formatif dan asesmen sumatif.

Sebanyak 99% responden menyatakan setuju bahwa kurikulum merdeka yang dilaksanakan di sekolah dapat menjawab kebutuhan masa depan siswa. Sebesar 99% responden menyatakan setuju bahwa dengan adanya kurikulum merdeka, guru memiliki kemerdekaan belajar dalam menentukan materi ajar sesuai dengan kebutuhan pasar kerja.



Gambar 4.12. Persepsi Guru bahwa Kurikulum Merdeka Menjawab kebutuhan murid (kiri) dan Persepsi Bahwa Kurikulum Merdeka Guru memiliki Kemerdekaan Mengajar (kanan) n= 421

Sumber: Direktorat SMK

Persepsi positif di atas sejalan dengan semakin beragamnya metode pembelajaran yang digunakan di SMK PK. Survei yang dilakukan oleh Direktorat vokasi menunjukkan 87.35% SMK PK telah melakukan program magang

kompetensi keahlian bagi siswa, 66% SMK PK telah melaksanakan program *teaching factory* dengan dunia kerja, dan 67,53% SMK PK telah melakukan *project based learning* bersama dunia kerja.

D. Kesimpulan

Kurikulum Merdeka telah diimplementasikan secara terbatas pada Program Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan. Implementasi terbatas tersebut telah menyasar berbagai jenjang, seperti: SLB, PAUD, SD, SMP, SMA, dan SMK baik swasta maupun negeri. Dari

segi kondisi geografi, kurikulum ini juga dapat diimplementasikan oleh sekolah yang berada di kawasan tertinggal maupun di perkotaan. Temuan dari studi menunjukkan sejumlah praktik baik terjadi baik di sekolah dengan sarana dan prasarana memadai maupun di

sekolah yang memiliki sejumlah keterbatasan. Dalam praktik baik yang dilakukan oleh satuan pendidikan, Kurikulum Merdeka mendorong guru untuk senantiasa memberikan strategi pembelajaran yang berpihak kepada peserta didik. Pada dasarnya tidak ada kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan semua guru dan peserta didik di Indonesia. Namun, fleksibilitas dalam hal mengajar dan mengembangkan strategi pembelajaran yang terdapat dalam

kurikulum memberikan ruang bagi guru untuk memberikan pembelajaran yang kontekstual yang berpihak pada murid. Kurikulum yang fleksibel dan mengasah kreativitas dapat meningkatkan hasil belajar siswa. Kedepan kurikulum ini juga dapat menjawab tantangan zaman yang terus berkembang karena guru dapat fleksibel mengubah strategi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan siswa dan perkembangan zaman.

Rancangan Implementasi Kurikulum Merdeka

Pada bab ini diuraikan mengenai rekomendasi untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka di satuan pendidikan di Indonesia dalam rangka pemulihan pembelajaran. Para pemangku kepentingan terkait perlu memahami dan menyadari bahwa perubahan kurikulum merupakan suatu proses besar yang kompleks, dan memiliki beberapa tantangan dari berbagai aspek seperti kompetensi guru, situasi dan konteks lokal, serta pengaruh dari kebijakan-kebijakan lainnya yang terkait pendidikan. Proses pemaknaan kebijakan dan kemampuan adaptasi dari berbagai pemangku kepentingan terkait menjadi aspek kunci untuk menyiapkan implementasi Kurikulum Merdeka secara efektif, yaitu implementasi yang memberikan dampak positif terhadap hasil belajar peserta didik. Untuk itu, Kemendikbudristek memberikan pilihan bagi satuan pendidikan untuk menggunakan kurikulum yang sesuai dengan kondisi dan kesiapan masing-masing satuan pendidikan itu sendiri. Adapun tiga pilihan kurikulum yang disiapkan oleh Kemendikbudristek dalam rangka pemulihan pembelajaran meliputi Kurikulum 2013 (secara penuh), Kurikulum Darurat (Kurikulum 2013 yang disederhanakan), dan Kurikulum Merdeka. Bersamaan dengan diluncurkannya kebijakan pemulihan pembelajaran ini, Kemendikbudristek juga menyediakan sistem informasi tentang kurikulum-kurikulum di atas dan sebuah platform bernama Platform Merdeka Mengajar sebagai dukungan untuk membantu satuan pendidikan memahami kebijakan ini.

Bab 3 menjelaskan rancangan Kurikulum Merdeka dan disampaikan bahwa pemerintah pusat hanya menetapkan kompetensi yang dituju (Capaian Pembelajaran) dan struktur dasar kurikulum yang relatif longgar. Dengan demikian, satuan pendidikan memiliki keleluasaan untuk mengembangkan kurikulum. Desain kurikulum yang memberikan fleksibilitas tersebut juga perlu diikuti dengan implementasi yang memberikan fleksibilitas kepada satuan pendidikan. Oleh karena itu Bab 5 ini menjelaskan kerangka berpikir yang melandasi strategi implementasi Kurikulum Merdeka untuk memulihkan pembelajaran dengan struktur sebagai berikut. Bagian A menjelaskan kerangka teori implementasi yang diadaptasi dari teori sistem ekologi yang dicetuskan oleh Bronfenbrenner dan disesuaikan oleh OECD (2020) untuk menjelaskan faktor-faktor yang berkaitan dan mempengaruhi implementasi kurikulum. Model sistem ekologi tersebut membantu dalam menganalisis tantangan implementasi kurikulum dari berbagai level sistem serta dalam mengidentifikasi peran masing-masing aktor dari level yang berbeda, yang dapat mendukung proses implementasi kurikulum.

Dalam Bagian A juga disampaikan teori proses pemaknaan (*sensemaking*) kebijakan pendidikan (Spillane, 2014) yang dipengaruhi faktor internal individu, faktor situasi dan konteks lokal, serta faktor dukungan yang didapat oleh pendidik dan satuan pendidikan

untuk mengimplementasikan kurikulum. Selanjutnya bagian B menjelaskan konteks pandemi COVID-19 yang menambah kompleksitas implementasi kurikulum. Konteks ini penting sekali untuk disadari, mengingat implementasi Kurikulum Merdeka dilakukan pada masa yang tidak “normal”. Setelah itu Bagian C menjelaskan strategi kunci untuk implementasi Kurikulum Merdeka berdasarkan kerangka teori dan konteks saat ini, dan dengan merujuk pula pada prinsip-prinsip perancangan kurikulum yang telah disampaikan pada Bab 3 Kajian Akademik ini. Ada tiga prinsip yang melandasi strategi implementasi kurikulum, yaitu: (1) Kurikulum Merdeka merupakan pilihan, sehingga tidak ada kewajiban untuk satuan pendidikan mengimplementasikannya sebagai upaya pemulihan pembelajaran, (2) Implementasi kurikulum adalah proses belajar untuk satuan pendidikan dan pendidik, sehingga perlu

sesuai dengan tahap kesiapan masing-masing tanpa harus mengimplementasikannya secara seragam, dan (3) dukungan implementasi diberikan sesuai kebutuhan satuan pendidikan dan pendidik. Dalam masa pemulihan pembelajaran akan dilaksanakan monitoring, evaluasi dan perbaikan terhadap implementasi kebijakan terkait beserta komponen-komponennya. Hasil dari proses monitoring dan evaluasi (monev) kemudian akan menjadi bahan pertimbangan untuk penetapan kebijakan pendidikan nasional di masa mendatang. Namun demikian, monev juga dilakukan untuk membantu satuan pendidikan bergerak dari tahap implementasi satu ke tahap berikutnya, sehingga implementasi benar-benar menjadi bagian dari perbaikan terus menerus (*continuous improvement*).

A. Kerangka Teori Implementasi Kurikulum

Implementasi perubahan kebijakan pendidikan, termasuk kurikulum, adalah suatu proses yang kompleks. Perancang kebijakan perlu memperhatikan kompleksitas karena keberhasilan suatu kurikulum tidak hanya ditentukan oleh desain kurikulum tersebut tetapi juga oleh pengelolaan perubahan (*change management*) serta strategi yang digunakan untuk mendukung satuan pendidikan dan pendidik mengimplementasikannya. Menurut Stephen Ball dan rekan-rekan (2012), perubahan-perubahan kebijakan termasuk kurikulum seringkali tidak menghasilkan perubahan nyata di ruang-ruang kelas di satuan pendidikan karena pembuat kebijakan tidak

memperhatikan kompleksitas implementasinya di tingkat lokal, yaitu di tingkat daerah, satuan pendidikan, dan di kelas.

Spillane (2004) menggunakan analogi permainan “pesan berantai” untuk menjelaskan proses implementasi kebijakan dari pemerintah pusat hingga ke guru. Pemain di ujung kiri membisikkan pesan kepada orang di sebelahnya, dan kemudian orang ke-2 tersebut melanjutkan ke orang ke-3, dan seterusnya hingga mencapai orang terakhir. Pemenang dari permainan beregu ini adalah kelompok yang dapat menghantarkan pesan dengan deviasi atau penyimpangan isi yang paling sedikit. Akan tetapi, dalam implementasi kebijakan di satuan pendidikan, permainan pesan berantai

ini lebih rumit. Satuan pendidikan dan pendidik sebagai orang ke-3 dari permainan tadi juga menerima pesan dari pihak lain, tidak hanya dari orang pertama (pemerintah pusat). Pesan-pesan itu datang dari pemerintah daerah, orang tua murid, masyarakat, bahkan juga peserta didik. Mereka menyampaikan harapan, keluhan, dan pandangan yang mengharapakan satuan pendidikan untuk menyesuaikan kebijakan dengan kebutuhan mereka. Inilah salah satu analogi yang digunakan untuk menjelaskan kompleksitas implementasi kurikulum.

Menurut pengamatan Stephen Ball dan rekan-rekan (2012), seringkali masalah implementasi diselesaikan melalui pembuatan kebijakan baru tanpa mengubah strategi implementasinya secara signifikan. Hal ini dilakukan karena pembuat kebijakan berasumsi bahwa rancangan kebijakan sedemikian kuat pengaruhnya untuk mengelola perilaku guru yang menerapkan kebijakan tersebut, tanpa peduli bagaimana kebijakan tersebut diperkenalkan dan dikelola implementasinya. Kegagalan kebijakan membuat perubahan di satuan pendidikan dianggap sebagai kegagalan desain, bukan kegagalan implementasi. Sementara menurut Taylor (1997 cit. Ball et al., 2012), respon tersebut juga dilakukan karena pemerintah merasa bahwa membuat kebijakan adalah hal yang paling memungkinkan untuk dilakukan di bawah kendali mereka, sementara hal-hal yang terjadi di akar rumput berada di luar kendali mereka. Hal ini lah yang mendorong apa yang disebut *“the more things change, the more they remain the same”* (semakin banyak perubahan, semakin banyak yang sama saja) (Wilcox et al., 2017). Karena perubahan terus dilakukan namun strategi implementasi yang justru menjadi problemnya tidak pernah diselesaikan.

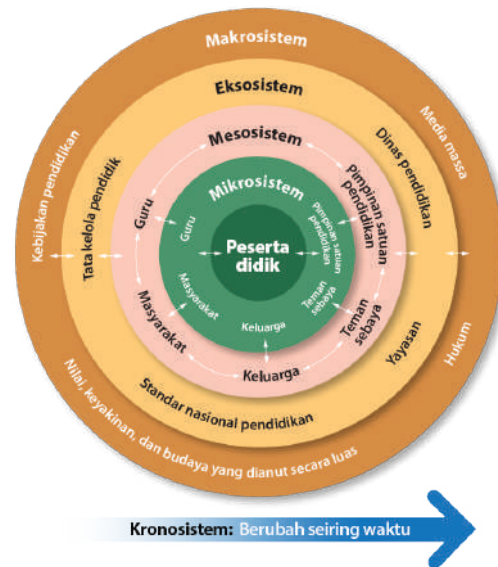
Dalam kajiannya tentang bagaimana sekolah-sekolah di Amerika Serikat merespon reformasi kebijakan, Anthony Bryk dan rekan-rekan (2015) menyimpulkan bahwa implementasi kebijakan dalam konteks yang berbeda akan selalu menimbulkan reaksi dan respon yang berbeda. Hal ini terjadi sebagai dampak dari interaksi antara kebijakan yang datang dari luar sekolah dengan kebijakan, praktik, tradisi, dan budaya yang sudah berjalan di sekolah. Proses adaptasi kebijakan seringkali akan menimbulkan konflik dan masalah baru di satuan pendidikan, dan hal ini pada hakikatnya adalah bagian dari proses belajar (Bryk et al., 2015). Namun demikian, pemerintah sebaiknya tidak membiarkan satuan pendidikan sendiri melewati proses belajar yang penuh dinamika tersebut. Sebaliknya, dukungan harus terus diberikan agar proses yang terjadi di satuan pendidikan tersebut menghasilkan luaran yang diharapkan, yaitu implementasi kebijakan yang secara nyata berdampak positif pada kualitas pembelajaran.

Dinamika dan problem baru yang muncul akibat diperkenalkan dan diimplementasikannya kebijakan baru pun berbeda-beda sesuai konteks satuan pendidikan masing-masing. Di saat yang sama, dukungan untuk melancarkan proses implementasi juga dibutuhkan dari berbagai pihak atau pemangku kepentingan dalam sistem pendidikan. Untuk memahami konteks serta dukungan dari pemangku kepentingan yang dimaksud, pendekatan sistem ekologi digunakan untuk memvisualisasikannya. Bagian 1.1 menjelaskan kerangka teori sistem ekologi di area implementasi kebijakan.

1. Pendekatan Sistem Ekologi

Implementasi kebijakan pendidikan sering dianggap sebagai suatu proses linear satu arah, yaitu *top-down* (pemerintah pusat memberikan arahan kepada daerah, satuan pendidikan, dan kemudian kepada pendidik) ataupun *bottom-up* (pendidik melakukan inisiatif perubahan yang kemudian ditingkatkan skalanya hingga berujung pada perubahan kebijakan di tingkat pusat). Pakar (Ball et al., 2012; Bjork, 2016; Bryk et al., 2015; Viennet & Pont, 2017) mengkritik pandangan tersebut, dan berpendapat bahwa implementasi kebijakan adalah interaksi proses yang kompleks antara kebijakan dari pusat, respon dari akar rumput (satuan pendidikan), serta dinamika yang berlangsung sebagai reaksi dari masyarakat, tokoh politik, dan orang tua yang diamplifikasi oleh saluran-saluran media.

Oleh karena implementasi perubahan kurikulum merupakan proses yang dinamis, non-linear, dan dipengaruhi oleh banyak pemangku kepentingan. OECD (2020) mengembangkan model sistem ekologi untuk memahami pihak-pihak yang turut berpengaruh dalam keberhasilan implementasi perubahan kurikulum serta interaksi antar pemangku kepentingan di berbagai level. Model ini diadaptasi dari teori Bronfenbrenner tentang pengaruh lingkungan sosial yang saling berkaitan terhadap perkembangan individu. Model sistem ekologi untuk menjelaskan implementasi kurikulum digambarkan sebagaimana diperlihatkan dalam Gambar 5.1 berikut ini.



Gambar 5.1. Pendekatan Sistem Ekologi Untuk Implementasi Kurikulum (OECD, 2020)

Gambar 5.1 memperlihatkan lapisan-lapisan sistem yang memberikan pengaruh langsung maupun tidak langsung terhadap keberhasilan implementasi kurikulum untuk mencapai tujuan utamanya, yaitu pengembangan karakter dan kompetensi peserta didik secara optimal. Dalam gambar tersebut, peserta didik menjadi pusat (*center*) dari kebijakan kurikulum karena sejatinya seluruh kebijakan pendidikan mengarah pada keberhasilan peserta didik. Prinsip berpusat pada peserta didik ini digunakan baik dalam perancangan desain kurikulum dan juga implementasinya.

Mikrosistem. Terletak pada lapisan kedua, mikrosistem adalah hal-hal yang paling berkaitan langsung dengan pembelajaran peserta didik. Terkait kurikulum, mikrosistem adalah interaksi antara peserta didik, pendidik, dan materi pelajaran. Faktor individu pendidik, yaitu kompetensinya, nilai-nilai serta keyakinannya, serta pengalaman

personalnya pun termasuk dalam mikrosistem. Kapasitas ini akan mempengaruhi bagaimana pendidik mengimplementasikan kurikulum di kelasnya. Termasuk juga dalam mikrosistem adalah praktik yang dilakukan guru serta proses yang berlangsung dalam kegiatan belajar intrakurikuler dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Interaksi antara guru dengan siswa dan antar siswa di kelas juga menjadi faktor yang mempengaruhi perubahan pendekatan pembelajaran ketika kurikulum baru diimplementasikan. Sebagai contoh, dalam suasana kelas di mana guru menempatkan diri sebagai sumber ilmu pengetahuan dan siswa adalah konsumen ilmu pengetahuan tersebut, pembelajaran yang mendorong nalar kritis dan kreatif akan sulit terbangun (Sahlberg, 2020).

Mesosistem. Lapisan pengaruh berikutnya adalah mesistem, yaitu aspek-aspek kolektif dalam satuan pendidikan. Mesosistem ini menjadi perhatian banyak pakar dalam kajian implementasi kurikulum (misalnya Ball et al., 2012; Bryk et al., 2015; Wilcox et al., 2017). Kesiapan sekolah untuk berinovasi salah satunya ditentukan oleh kepemimpinan yang efektif di mana kepala sekolah serta jajarannya membangun budaya belajar di kalangan guru-guru dan berbagai strategi digunakan untuk mentransformasi pembelajaran di kelas. Kepemimpinan yang menguatkan pembelajaran di kalangan guru akan menimbulkan rasa aman untuk mencoba berinovasi dan mengimplementasikan kurikulum baru (Bryk et al., 2015; OECD, 2019; Wilcox et al., 2017).

Faktor mesosistem lain yang juga penting adalah komunikasi dan budaya kerja di satuan pendidikan. Budaya kerja yang terbuka, saling percaya, serta kolaborasi antar pendidik yang kuat, misalnya, dinilai penting dalam implementasi kurikulum (Bryk et al., 2015;

Wilcox et al., 2017). Budaya ini biasanya juga ditunjukkan dengan kuatnya kolaborasi antar guru dan kemampuan mereka bekerja sebagai tim yang juga menjadi faktor pendorong implementasi kurikulum (Cheung & Wong, 2012; OECD, 2019). Yang juga berdampak positif pada implementasi inovasi pendidikan di satuan pendidikan adalah keterbukaan dan rasa percaya antara pendidik dengan orang tua (Mapp & Kuttner, 2013).

Eksosistem. Sistem yang lebih luar, yaitu eksosistem, adalah representasi dari pemerintah daerah dan pemerintah pusat serta kebijakan-kebijakan pendidikan yang secara langsung berpengaruh pada implementasi kurikulum, dan dalam konteks Indonesia adalah Standar Nasional Pendidikan (SNP) khususnya Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian. Keempat standar tersebut menjadi rujukan dalam perancangan kurikulum, sebagaimana yang dijelaskan dalam Bab 3. Contoh lain kebijakan yang perlu selaras (*aligned*) dengan implementasi kurikulum antara lain adalah tentang beban kerja guru yang mungkin berubah sebagai akibat dari perubahan struktur kurikulum, penggunaan dana bantuan operasional sekolah (BOS) yang perlu selaras dengan kegiatan pembelajaran intrakurikuler dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, termasuk juga penerimaan peserta didik baru yang perlu berubah sebagai akibat perubahan struktur kurikulum di SMA/MA. Apabila kebijakan-kebijakan ini tidak selaras dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka, maka implementasi kurikulum juga akan terhambat atau tidak sesuai dengan tujuan yang diharapkan.

Termasuk juga dalam eksosistem adalah peran masyarakat termasuk universitas,

organisasi non-profit, industri, serta pihak-pihak yang mendampingi pemerintah baik di tingkat pusat maupun daerah. Mereka berperan dalam memberikan dukungan melalui peningkatan kapasitas guru serta dukungan bentuk lainnya seperti sarana dan prasarana pembelajaran yang kemudian mempengaruhi proses pembelajaran dan implementasi kurikulum di satuan pendidikan. Organisasi-organisasi ini juga ada yang berperan sebagai perantara (*intermediary*) antara institusi sekolah dengan keluarga yang menjadi penting untuk membangun pemahaman yang sama antara orang tua dan guru tentang perubahan kurikulum dan implikasinya terhadap pembelajaran peserta didik (Lopez et al., 2005).

Makrosistem. Sebagai bagian terluar dalam sistem berlapis dari model ekologi, makrosistem adalah ideologi budaya dan sosial serta keyakinan yang mempengaruhi sistem pendidikan, proses pembelajaran, dan juga lingkungan belajar peserta didik. Pandangan masyarakat tentang peran pendidikan serta diskursus publik yang dominan tentang pendidikan yang ideal dapat mempengaruhi proses pemaknaan kurikulum di satuan pendidikan. Sebagai contoh, keselarasan antara paradigma guru, orang tua, dan masyarakat tentang kemampuan apa yang penting untuk dikembangkan peserta didik akan mempengaruhi keberlangsungan kebijakan kurikulum baru (Bjork, 2016).

Dalam studinya tentang relaksasi kebijakan kurikulum di Jepang, Bjork (2016) menemukan bahwa kebijakan yang sebenarnya ditujukan untuk penguatan kompetensi dan kesejahteraan (*well-being*) generasi muda tidak selaras dengan paradigma pemangku kepentingan tersebut tentang pendidikan. Kurikulum tersebut dirancang untuk merelaksasi

muatan dan proses belajar, salah satunya melalui unit pelajaran yang terintegrasi. Dengan pengurangan beban belajar harapannya tingkat kelelahan baik fisik maupun mental anak-anak muda di Jepang dapat menurun. Namun demikian perubahan ini tidak selaras dengan paradigma pemangku kepentingan yang utama, yaitu orang tua bahkan juga guru. Bagi guru dan juga orang tua, hal yang paling utama dalam pendidikan menengah, terutama jenjang SMA, adalah kompetensi yang dibutuhkan untuk dapat bersaing masuk perguruan tinggi yang terbaik. Oleh karena itu, kebijakan yang meringankan beban belajar siswa tersebut justru dianggap kontraproduktif. Ketidakselarasan antara kebijakan kurikulum dengan paradigma merupakan tantangan makrosistem dalam perubahan kurikulum.

Kronosistem. Dalam konteks implementasi kurikulum, kronosistem berkaitan dengan konteks waktu (OECD, 2019). Waktu adalah hal yang sangat esensial dalam melakukan perubahan kurikulum karena guru membutuhkan waktu untuk memproses perubahan yang disampaikan pada mereka. Tanpa adanya waktu yang mencukupi, guru-guru merasa frustrasi dan menolak perubahan (Cheung & Wong, 2012; Wilcox et al., 2017). Untuk membangun rasa percaya diri dan rasa nyaman untuk mengimplementasikan perubahan, waktu adalah aset yang perlu dimanfaatkan secara strategis oleh pembuat kebijakan (Tikkanen et al., 2017).

Setiap lapis sistem memberikan pengaruh baik secara langsung maupun tidak langsung serta berinteraksi satu sama lain dan mempengaruhi implementasi kurikulum. Waktu juga mempengaruhi hubungan atau interaksi dalam sistem dan antara sistem yang makro dengan yang lebih mikro. Misalnya, implementasi

kurikulum dapat dipengaruhi oleh konteks pandemi COVID-19 sehingga setelah pandemi berakhir, moda pembelajaran dan interaksi antara guru dan siswa berubah. Implementasi kurikulum juga mungkin berubah. Oleh karena itu, penting untuk menyertakan konteks waktu dalam strategi dan analisis implementasi kurikulum dari waktu ke waktu.

Pendekatan sistem ekologi untuk implementasi kurikulum (OECD, 2020) berguna untuk mengidentifikasi masalah implementasi serta menentukan strategi implementasi yang lebih

komprehensif, tidak hanya menargetkan proses yang berkaitan langsung dengan pembelajaran di kelas. Menggunakan perspektif sistem ekologi ini, perancang kurikulum dapat memahami faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman, penerimaan, serta keputusan pendidik dan juga pimpinan satuan pendidikan dalam merespon kebijakan baru yang perlu mereka implementasikan. Proses ini dikenal sebagai *sense-making process* atau proses pemaknaan kebijakan (Spillane, 2004).

2. Proses Pemaknaan Kurikulum

Pakar sepakat bahwa guru adalah pusat dari implementasi perubahan kurikulum, sebagaimana siswa adalah pusat dari proses pembelajaran (Kneen et al., 2021; Spillane et al., 2002). Ketetapan, peraturan, serta dokumen kebijakan lainnya yang dikeluarkan oleh pemerintah akan melewati proses pemaknaan oleh satuan pendidikan dan pendidik (Ball, 2005). Kompleksitas proses implementasi di tingkat satuan pendidikan terjadi sejak para pelaku kebijakan di tingkat lokal (guru, kepala sekolah, pemerintah daerah) menginterpretasi atau memaknai kebijakan (Spillane et al., 2002). Proses pemaknaan (*sensemaking*) kebijakan menjadi semakin kompleks dengan adanya perdebatan, kesepakatan, dan kompromi antar berbagai pihak baik di dalam satuan pendidikan maupun antara satuan pendidikan dengan pemerintah daerah dan/atau pusat dan juga antara pemerintah dan masyarakat. Oleh karena itu, satu kebijakan pendidikan dari pusat sebenarnya tidak pernah tunggal, melainkan melahirkan kebijakan-kebijakan yang beragam karena adanya proses interpretasi dan negosiasi tersebut (Ball, 2005). Satu kebijakan

tersebut pun terus berdinamika dari waktu ke waktu atau yang disebut dengan pengaruh dari kronosistem dalam pendekatan sistem ekologi (Gambar 5.1).

Spillane dan rekan-rekan (2002) mengembangkan kerangka teori untuk memahami proses pemaknaan (*sensemaking*) yang dilakukan oleh para pelaku kebijakan di tingkat lokal. Menurut mereka, ada tiga pengaruh terhadap pemaknaan kebijakan, yaitu: (1) interpretasi yang dilakukan setiap individu (*individual cognition*) yang terjadi ketika individu mempelajari kebijakan dengan dipengaruhi oleh pengetahuannya, pengalaman, nilai-nilai, serta keyakinannya tentang tujuan pendidikan, makna pembelajaran, serta peran mereka sebagai pendidik; (2) interpretasi yang dilakukan karena pengaruh situasi (*situated cognition*) atau interaksi individu dengan situasi di sekitarnya, sesuai dengan konteks tempat ia bekerja; dan (3) peran representasi pembuat kebijakan yang membantu dalam proses interpretasi, memfasilitasi proses pemahaman kebijakan

tersebut. Termasuk dalam representasi tersebut adalah pelatihan dan peran pemerintah daerah dalam mendampingi proses implementasi kebijakan. Kerangka Spillane dan rekan-rekan ini selaras dengan kerangka teori sistem ekologi (OECD, 2020) yang membagi faktor pengaruh implementasi kurikulum menjadi beberapa lapisan (lihat Gambar 5.1).

Kerangka tentang proses pemaknaan kebijakan oleh guru tersebut setidaknya menunjukkan dua hal besar. Pertama, guru adalah pihak yang memiliki kuasa atau kendali (*agency*). Dengan kendalinya tersebut, secara aktif mereka dapat memaknai dan mengambil keputusan bagaimana kebijakan yang sampai di tangan mereka akan direspon. Mereka memiliki kuasa untuk menentukan apakah kebijakan tadi akan dilaksanakan sesuai dengan arahan pemerintah sepenuhnya, akan dimodifikasi sesuai dengan situasi dan konteks yang mereka hadapi, atau akan didiamkan saja seolah-olah berubah padahal masih melakukan praktik yang sama (Kneen et al., 2021; Spillane, 2004; Wilcox et al., 2017).

Kedua, meskipun proses pemaknaan kebijakan dilakukan oleh guru di tingkat satuan pendidikan, proses ini tidak hanya mengandalkan sumber daya yang ada di satuan pendidikan (mesosistem), tetapi juga dukungan pemerintah dan organisasi lainnya (eksosistem) yang dapat membantu guru memahami kebijakan kurikulum yang baru tersebut. Pada sisi sebaliknya, tantangan dan hambatan implementasi kurikulum juga demikian, dapat terjadi akibat pengaruh eksosistem dan makrosistem. Sebagaimana yang dijelaskan pada bagian sebelumnya, pandangan negatif masyarakat terhadap perubahan kurikulum, misalnya, dapat mempengaruhi proses sensemaking ketika guru dan kepala sekolah

terpengaruh oleh pandangan tersebut atau khawatir akan kehilangan legitimasi publik apabila mereka tetap melaksanakan arahan pemerintah untuk mengimplementasi kurikulum (Ball et al., 2012). Ketika memaknai suatu kebijakan, pendidik tidak semata-mata menggunakan kognisinya atau pemahaman pribadinya tentang isi kebijakan tersebut. Mereka juga mempertimbangkan lingkungan di sekitarnya serta situasi yang kompleks dan dinamis yang harus mereka hadapi setiap hari (Lipsky, 1981; Wilcox et al., 2017).

Guru dengan kuasa (*agency*) yang dimilikinya menjadikan mereka sebagai birokrat akar rumput (*street-level bureaucrats*) (Lipsky, 1980). Sebagai birokrat akar rumput, guru lah yang pada akhirnya dapat menilai apakah Capaian Pembelajaran telah digunakan dan secara efektif dapat mengembangkan kompetensi siswa, menentukan apakah proyek penguatan profil pelajar Pancasila perlu diimplementasikan sebagaimana yang dianjurkan, dan seterusnya. Keputusan-keputusan yang mereka buat pada akhirnya menjadi kebijakan yang diimplementasikan secara nyata, atau yang disebut Stephen Ball (2005) sebagai kebijakan yang sebenarnya.

Keputusan-keputusan yang dibuat oleh birokrat akar rumput tidak selalu sejalan atau mendukung kebijakan pusat. Namun demikian, hal ini tidak dapat selalu dianggap sebagai penolakan atau kesengajaan untuk menentang dan mengacuhkan arahan. Lipsky (1980) dan Spillane (2004) menjelaskan bahwa profesi pelayan publik seperti guru, perawat, pekerja sosial, polisi, dan pekerjaan lain yang berinteraksi langsung dengan masyarakat seringkali tidak dapat memenuhi ekspektasi pemerintah pusat dalam hal implementasi kebijakan akibat situasi yang

mereka hadapi. Mereka harus berhadapan dengan berbagai kejadian yang membutuhkan kemampuan improvisasi dan kemahiran untuk dapat memberikan respon cepat, sementara kebijakan yang diarahkan untuk mereka patuhi dirancang dengan asumsi bahwa pekerjaan mereka tersebut stabil dan monoton. Maka dari itu, keputusan yang dibuat oleh birokrat akar rumput seringkali berbeda dengan apa yang diinginkan pemerintah pusat karena kompleksitas situasi yang harus dihadapi guru seringkali menuntut mereka untuk mengabaikan kebijakan, memodifikasinya, mengubah arahnya, atau mengimplementasikannya hanya di permukaan yang kasat mata saja (Spillane et al., 2002)

Perubahan yang terlalu banyak dan harus dilakukan dalam waktu yang terlalu cepat menyebabkan guru frustrasi dalam mengimplementasikan suatu kebijakan baru. Rasa putus asa dan kelelahan yang dirasakan oleh birokrat akar rumput ini membawa dampak negatif yang lebih signifikan. Dalam keadaan terpaksa untuk melakukan perubahan dan kesulitan untuk mengimplementasikan kurikulum, satuan pendidikan dan guru dengan *agency* yang mereka miliki akan cenderung mencari jalan yang paling mudah untuk menerapkan kurikulum. Cara yang mudah ini biasanya adalah pendekatan yang nyaris serupa dengan praktik-praktik yang sudah pernah dilakukan atau status quo (Tyack & Cuban, 1997; Wilcox et al., 2017), sehingga pada akhirnya kebijakan baru tidak menghasilkan perubahan apapun di ruang kelas.

Menyadari *agency* yang dimiliki para birokrat akar rumput serta tantangan implementasi kurikulum di berbagai negara dari waktu ke waktu, tren strategi implementasi kebijakan pendidikan saat ini bergerak dari

implementasi secara taat (*implementation fidelity*) menuju implementasi dengan integritas (*implementation integrity*) (OECD, 2020).

Semula satuan pendidikan dan guru diharapkan untuk mengimplementasikan kebijakan dengan mematuhi sepenuhnya arahan yang teknis dan konkret, namun pendekatan itu semakin ditinggalkan oleh banyak negara. Berdasarkan berbagai penelitian yang menunjukkan bahwa pendekatan *top-down* seperti tidak memberikan hasil yang diharapkan, maka pendekatan yang digunakan adalah memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk mengadaptasi kebijakan dari pemerintah pusat sesuai dengan konteks masing-masing dan tetap selaras (kongruen atau sebangun) dengan tujuan dan prinsip-prinsip yang ditetapkan (Bryk et al., 2015; OECD, 2019). Dengan kata lain, arah kebijakan implementasi kurikulum yang berkembang saat ini adalah pendekatan yang memberikan kewenangan atau kendali (*agency*) kepada kepala sekolah dan guru di satuan pendidikan. Langkah ini pula yang menjadi pilihan strategi untuk implementasi Kurikulum Merdeka, yaitu memberikan pilihan kepada satuan pendidikan (dijelaskan lebih mendalam di bagian 3 Bab 5).

Implikasi dari pemahaman tentang *teacher agency* dan proses *sensemaking* kebijakan perlu direspon oleh pembuat kebijakan. Pemerintah pusat perlu memberikan ruang kepada pendidik dan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan perubahan kurikulum secara fleksibel (Kneen et al., 2021) serta memberikan waktu untuk mereka untuk memaknai kurikulum (Spillane, 2004). Satuan pendidikan dan guru perlu diberikan wewenang, tanggung jawab, sekaligus ruang untuk menyesuaikan implementasi kurikulum dengan konteks dan situasinya di tingkat lokal. Konteks yang dimaksud tidak sebatas pada

institusi atau sistem pendidikan tetapi juga faktor budaya secara umum (makrosistem) yang mempengaruhi cara berpikir dan berperilaku.

Bagian berikutnya akan membahas faktor budaya tersebut dan dampaknya terhadap implementasi kebijakan.

3. Keselarasan Kebijakan dan Budaya Institusi Pendidikan

Di atas telah dijelaskan secara ringkas kompleksitas proses implementasi dari perspektif psikologi sosial. Terkait dengan agensi/kendali guru dan proses pemaknaan kebijakan, perspektif budaya dan sejarah juga menjadi faktor yang penting dalam strategi implementasi kurikulum. Berdasarkan sistem ekologi (Gambar 5.1), konteks juga berkaitan dengan budaya (makrosistem) dan sejarah (kronosistem) perkembangan sistem pendidikan Indonesia yang mempengaruhi dan menambah kompleksitas proses implementasi kebijakan. Tantangan implementasi juga dapat disebabkan oleh sistem yang paling makro yaitu budaya, nilai, serta keyakinan masyarakat umum tentang bagaimana pendidikan seharusnya dikelola (Benavot & Resh, 2003). Budaya di luar institusi pendidikan juga memiliki pengaruh besar terhadap implementasi kurikulum (Bjork, 2005).

Penelitian yang dilakukan oleh Bjork (2005) menunjukkan signifikansi budaya makro Indonesia terhadap implementasi kebijakan kurikulum nasional yang saat itu dikenal sebagai Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan beserta muatan lokal yang perlu dikembangkan di tingkat daerah dan/atau satuan pendidikan. Bjork melakukan kajian kualitatif yang mendalam tentang bagaimana daerah dan satuan pendidikan merespon kebijakan tentang muatan lokal sebagai bagian dari reformasi desentralisasi pendidikan di Indonesia. Desentralisasi pendidikan memberikan ruang kepada guru dan sekolah untuk mengambil peran yang lebih besar dalam pengembangan

kurikulum. Pemerintah daerah diharapkan melibatkan guru dan masyarakat untuk merancang pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kebutuhan peserta didik di lingkungan setempat. Secara resmi, peraturan memberikan kewenangan yang besar kepada guru untuk menjadi perancang kurikulum. Namun demikian, di tingkat lokal kebijakan tersebut tidak direspon sesuai harapan pemerintah pusat.

Menggunakan perspektif budaya dan sejarah perkembangan sistem pendidikan Indonesia, Bjork (2005) menjelaskan masalah ketidaksepadanan antara budaya politik dalam sistem pendidikan Indonesia dengan kebijakan desentralisasi yang dikeluarkan pemerintah pusat. Perencanaan di tingkat lokal satuan pendidikan yang partisipatif tidak pernah dibangun dalam sistem pendidikan Indonesia. Sistem pendidikan relatif tertutup dan guru-guru diharapkan untuk mengikuti arahan dari pusat, sehingga perancangan kurikulum secara partisipatif dalam era desentralisasi pendidikan di awal tahun 2000-an adalah sesuatu yang baru dan asing bagi budaya institusi pendidikan.

Almond dan Verba (1989) menteorikan pentingnya kesebangunan (*congruency*) antara budaya politik dengan kebijakan. Teori mereka banyak digunakan dalam kajian kebijakan publik dan menunjukkan bahwa suatu kebijakan cenderung tidak akan bertahan lama dalam tahap implementasi apabila kebijakan

tersebut tidak kongruen, sebangun, atau sepadan dengan budaya politik yang lebih makro. Kebijakan tersebut akan diperkenalkan, diimplementasi dalam waktu yang relatif singkat, dan kemudian guru kembali pada tradisi lama (Steiner-Khamsi & Stolpe, 2014). Kajian Bjork (2005) yang dilakukan di Indonesia, terutama di wilayah dengan mayoritas budaya masyarakat Jawa, sejalan dengan teori Almond dan Verba tersebut. Bjork memandang bahwa kebijakan yang dibuat di pusat kurang memahami situasi dan konteks budaya di mana guru bekerja.

Kebijakan tentang muatan lokal yang dirancang di tingkat pusat mengharap agar daerah (pemerintah daerah dan satuan pendidikan) mengembangkan kurikulum secara partisipatif dan autentik sesuai dengan kebutuhan, minat, dan potensi lokal. Namun demikian, pada kenyataannya semua sekolah (SMP) yang diamati Bjork (2005) tidak melakukan hal tersebut. Yang mereka lakukan adalah menggunakan materi pelajaran muatan lokal yang sama dengan Kurikulum 1994, meskipun kerangka besar kurikulum nasional telah berganti. Dengan kata lain, tidak ada perubahan proses pengembangan kurikulum muatan lokal, bahkan tidak ada perubahan yang signifikan dari isi atau muatan pelajarannya. Hal ini memperlihatkan bahwa perubahan kebijakan tidak menghasilkan perubahan yang nyata di satuan pendidikan. Menurut Bjork, ekspektasi pemerintah pusat tidak terwujud di tingkat lokal dikarenakan konsep otoritas lokal untuk mengembangkan kurikulum adalah konsep yang asing dan tidak wajar bagi pendidik dan tenaga kependidikan di tingkat lokal. Sejarah panjang sistem pendidikan Indonesia yang tersentralisasi dengan menekankan pentingnya kepatuhan (*compliance*) pada arahan pimpinan dan aturan dari pemerintah pusat

tidak menyiapkan pemerintah daerah, satuan pendidikan, dan pendidik untuk memegang kendali dalam kurikulum.

Kesiapan yang dimaksud bukan tentang kemampuan secara kognitif dan teknis untuk memegang kendali tetapi kesiapan secara budaya. Bjork menemukan bahwa bahkan guru pun tidak berharap mereka memiliki *agency* atau kendali untuk menentukan kurikulum. Mereka tidak antusias untuk berpartisipasi aktif dalam menentukan apa yang perlu dipelajari peserta didik mereka. Terlepas apakah guru memiliki kompetensi untuk mengendalikan kontrol yang diberikan kepadanya, secara budaya mereka tidak melihat dirinya sebagai pihak yang perlu dan pantas berinisiatif untuk berpartisipasi aktif. Sebagai abdi negara, mereka siap untuk *transmit* (menghantarkan, meneruskan) ilmu pengetahuan dan nilai-nilai kebangsaan kepada peserta didik, bukan *transform* (mengubah) apa yang biasa mereka lakukan. Kebijakan desentralisasi dan kurikulum tingkat satuan pendidikan memberikan *agency* kepada guru untuk mengambil peran dalam mengembangkan kurikulum.

Kajian Bjork (2005) di atas menunjukkan adanya ketidakselarasan antara budaya masyarakat (makrosistem) dengan kebijakan kurikulum. Budaya hierarkis yang cenderung tunduk pada pihak yang dinilai lebih tinggi posisinya tidak sebangun (kongruen) dengan kebijakan desentralisasi yang memberikan otonomi besar kepada satuan pendidikan untuk merancang kurikulum. Temuan ini dapat menjadi tantangan untuk menerapkan Kurikulum Merdeka yang mengedepankan keleluasaan satuan pendidikan dan guru untuk mengembangkan dan mengelola kurikulumnya secara mandiri dan partisipatif. Meskipun kajian tersebut dilakukan lebih dari lima belas

tahun yang lalu, namun perancang strategi implementasi Kurikulum Merdeka tetap perlu mempertimbangkan faktor budaya makro ini sebab perubahan budaya terjadi relatif lambat.

Sejauh ini dapat disimpulkan tiga hal. Pertama, bagi pendidik dan satuan pendidikan, implementasi kurikulum adalah suatu proses belajar, atau disebut sebagai proses pemaknaan (*sensemaking*). Kedua, upaya untuk mengendalikan proses implementasi sepenuhnya secara *top-down* bukan saja sulit dilakukan tetapi akan mengarah pada kesia-siaan (Ball et al., 2012; Honig, 2006; Tyack & Cuban, 1997). Pembuat kebijakan tidak dapat mengabaikan kenyataan bahwa pada akhirnya gurulah yang memegang kendali tentang bagaimana kurikulum akan diimplementasikan. Rancangan implementasi disusun dengan kesadaran bahwa dokumen

kebijakan yang dikeluarkan pemerintah, baik dokumen Ketetapan Menteri, panduan-panduan, serta materi-materi pelatihan akan dipelajari atau melewati proses interpretasi oleh guru, kepala sekolah, bahkan oleh pihak-pihak yang memfasilitasi proses implementasi misalnya narasumber, pelatih guru, dan sebagainya. Ketiga, teori sistem ekologi serta keselarasan antara budaya dan kebijakan yang telah disampaikan secara ringkas di atas menjelaskan bahwa konteks sosial dan budaya penting untuk diperhatikan dalam merancang strategi implementasi perubahan kurikulum. Satu konteks lain yang penting untuk diperhatikan adalah kondisi Indonesia yang masih dilanda pandemi COVID-19 yang menyebabkan ketertinggalan pembelajaran dan memperburuk krisis pendidikan (lihat Bab 2).

B. Keragaman Konteks Pemulihan Pembelajaran

Bagian A Bab 5 menjelaskan tentang pentingnya memahami konteks dimana kurikulum diimplementasikan. Bagian ini akan difokuskan pada konteks makro yang mendorong adanya kebijakan pemulihan pembelajaran, yaitu pandemi COVID-19 serta dampaknya pada pembelajaran. Bab 2 telah menjelaskan dampak pandemi COVID-19 yang memperparah krisis pembelajaran di Indonesia. Akibatnya, kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan perubahan pun berbeda-beda. Pada bagian ini disampaikan tinjauan pustaka tentang bagaimana COVID 19 memberikan dampak yang berbeda-beda, sehingga tantangan yang dihadapi satuan pendidikan dan pendidik dalam mengatasi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) pun berbeda-beda

Adanya penutupan sekolah pada masa pandemi COVID-19 membuat permasalahan pendidikan menjadi semakin kompleks dan berdampak pada semua jenjang pendidikan di seluruh dunia. Pada jenjang dasar dan menengah terjadi kecenderungan bahwa tidak banyak anak mendapat manfaat dari pembelajaran secara daring karena terkendala berbagai macam hal. Sementara itu pada jenjang yang lebih tinggi meskipun pembelajaran dapat dilakukan melalui platform digital dan rekaman video, beberapa universitas juga menunda pembelajaran karena kurangnya infrastruktur teknologi informasi bagi siswa maupun guru (United Nations, 2020). Pendidikan vokasi pun tidak luput dari berbagai tantangan seperti rendahnya tingkat digitalisasi dan kelemahan struktural (disrupsi pada tempat

kerja mempersulit pelaksanaan skema magang, pembelajaran berbasis kerja dan respon terhadap kebutuhan pasar). Para peneliti di Kanada memperkirakan bahwa kesenjangan keterampilan dapat meningkat lebih dari 30% sebagai dampak dari pembelajaran di masa pandemi (Haeck & Lefebvre, 2020). Di sisi lain, penelitian juga menunjukkan bahwa masa penutupan sekolah di negara-negara seperti Amerika Serikat dan Kanada ditambah dengan masa libur musim panas (masa libur mencapai 2 hingga 3 bulan) telah menyebabkan rata-rata ketertinggalan pembelajaran sekitar 10% dari standar deviasi. Dan dampak negatif ini semakin besar bagi siswa dengan latar belakang sosial ekonomi rendah (Hanushek & Woessman, 2020). Dengan demikian, terdapat perbedaan dampak pandemi COVID-19 terhadap pembelajaran untuk siswa di jenjang dan di konteks yang berbeda-beda.

Hanushek dan Woessman (2020) melaporkan bahwa salah satu bentuk adaptasi yang dilakukan pada masa pandemi COVID-19 adalah pembelajaran yang lebih personal, dan hal ini perlu terus diterapkan dalam institusi pendidikan. Menurut mereka, beberapa negara telah melaksanakan pendekatan pembelajaran dengan konsep penguasaan (*mastery learning*) ini, yaitu siswa akan mengerjakan modul pembelajaran tertentu sampai mereka dapat menunjukkan bahwa mereka telah menguasai sepenuhnya modul tersebut. Jika mereka telah menguasai suatu modul maka mereka akan melanjutkan ke modul lainnya, terlepas dari apa yang dilakukan siswa lain di kelas mereka. Sehingga siswa di kelas yang sama dapat memiliki tujuan pembelajaran yang berbeda. Contoh adaptasi lainnya di Inggris, untuk tahun 2021 mereka memprioritaskan pengetahuan inti (baik disiplin maupun substantif) dan literasi, sehingga pemerintah melakukan pengurangan

pada beberapa konten (Department for Education, 2021). Sedangkan di Indonesia, keterbatasan selama pandemi mendorong guru melakukan penyederhanaan aktivitas belajar (86,4%) dan mengurangi cakupan materi yang diajarkan (45,1%). Selanjutnya, guru-guru juga sudah mulai mampu mengintegrasikan pembelajaran kontekstual dengan mengaitkan pada materi COVID-19 pada masing-masing pelajaran (59,2%) (Zamjani et al., 2020).

Di negara Indonesia yang besar ini, COVID-19 memberikan variasi dampak pada wilayah yang berbeda dan juga pada kelompok SES (status ekonomi sosial) yang berbeda. Hasil survei pelaksanaan belajar dari rumah (BDR) yang dilakukan Kemendikbudristek pada tahun 2020 menunjukkan bahwa secara umum 80,7% guru melakukan BDR dengan memberikan tugas berupa soal kepada siswa. Untuk wilayah 3T praktik tersebut dilakukan oleh hampir semua guru (90,4%) sedangkan untuk wilayah non 3T sekitar 76,5% (Zamjani et al., 2020). Kemudian untuk komunikasi antara guru dan siswa selama BDR didominasi oleh penggunaan media sosial yaitu berkisar 92,7% untuk wilayah non 3T dan 72,4% untuk wilayah 3T. Perbedaan angka yang cukup besar ini disebabkan oleh rendahnya akses internet dan perangkat digital yang memadai untuk wilayah yang tertinggal. Meskipun demikian sebagian guru di wilayah 3T tetap memastikan komunikasi dua arah contohnya yaitu guru mengunjungi siswanya satu persatu yang mana praktik ini mencapai 8%. Tidak dapat dimungkiri pelaksanaan BDR sangat bervariasi akibat kesiapan guru (kemampuan mengajar, metode pembelajaran), kesiapan sekolah (dukungan material dan nonmaterial) serta kesiapan siswa (fasilitas, dukungan orang tua, lingkungan rumah) berbeda-beda dan variasinya cukup besar di negara Indonesia.

Temuan dari studi SMERU menunjukkan bahwa pada masa BDR untuk jenjang sekolah dasar di pulau Jawa proporsi guru yang tidak melakukan pengajaran sebesar 30%, sedangkan di luar pulau Jawa dan wilayah perdesaan proporsinya mencapai 50% (Alifia et al., 2020). Sehingga sebagian siswa akhirnya tidak belajar sama sekali selama BDR dan ada pula yang tetap belajar namun belum optimal karena kapasitas orang tua dalam mendampingi BDR pun berbeda-beda. Akibatnya anak yang tinggal di wilayah perkotaan dan memiliki orang tua berpendidikan tinggi umumnya memiliki

pembagian waktu yang lebih seimbang antara belajar dan bermain. Sebaliknya untuk anak yang memiliki orang tua berpenghasilan rendah dan tinggal di wilayah perdesaan cenderung menghabiskan waktu untuk bermain dan waktu belajarnya hampir tidak ada. Oleh karena adanya perbedaan kondisi tersebut, kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan suatu kebijakan baru juga tidak dapat diasumsikan sama. Hal ini perlu menjadi perhatian dalam perancangan strategi implementasi Kurikulum Merdeka.

C. Strategi Implementasi Kurikulum Merdeka

Bagian B telah menjelaskan berbagai konsep kunci serta hasil-hasil kajian yang penting untuk diperhatikan dalam merancang strategi implementasi Kurikulum Merdeka. Menurut kerangka berpikir tersebut, pendidik dan satuan pendidikan selalu melakukan adaptasi kebijakan yang sampai pada mereka. Proses pemaknaan (*sensemaking*) dan pembuatan keputusan atau kebijakan yang benar-benar diterapkan, menurut Ball (2005), akan selalu dilakukan terlepas dari arahan pemerintah pusat. Dengan kata lain, didukung ataupun tidak didukung oleh pemerintah, proses penyesuaian atau adaptasi kebijakan di level satuan pendidikan bahkan di kelas akan tetap ada (Ball et al., 2012; Lipsky, 1980; Spillane, 2004). Oleh karena itu, agar proses ini tidak melenceng dari tujuan perubahan kurikulum, pemerintah perlu merancang strategi implementasi kurikulum dengan memperhatikan kompleksitas di tingkat daerah, satuan pendidikan, dan juga di konteks pembelajaran yang terganggu dengan adanya pandemi COVID-19.

Indonesia telah mengalami beberapa kali pergantian kurikulum nasional. Seperti juga di banyak negara lainnya, perubahan kurikulum adalah salah satu strategi utama untuk merespon isu-isu krisis pembelajaran, terlepas dari isu spesifik yang dihadapi di masing-masing negara (Bjork, 2016; OECD, 2020). Perancangan strategi implementasi Kurikulum Merdeka perlu didasari pada pelajaran dari implementasi kurikulum yang pernah dilakukan baik di Indonesia maupun di negara lain. Selain itu, strategi implementasi Kurikulum Merdeka juga didasarkan pada prinsip-prinsip perancangan kurikulum yang telah dijelaskan dalam Bab 3, yaitu: (1) sederhana, mudah dipahami dan diimplementasikan; (2) fokus pada kompetensi dan karakter semua peserta didik; (3) fleksibel; (4) selaras; (5) bergotong royong; dan (6) memperhatikan hasil kajian dan umpan balik.

Berdasarkan prinsip-prinsip perancangan kurikulum, kerangka teori implementasi kurikulum, pembelajaran di konteks pandemi COVID-19, serta berbagai pelajaran dari

implementasi kurikulum yang telah dilakukan di berbagai konteks, ada tiga prinsip kunci yang melandasi strategi implementasi Kurikulum Merdeka dalam rangka pemulihan pembelajaran. Pertama, Kurikulum Merdeka adalah pilihan, sehingga satuan pendidikan dapat mengambil keputusan apakah mereka akan menerapkannya sebagai upaya pemulihan pembelajaran atau tidak. Kedua, implementasi kurikulum adalah proses belajar, sehingga seperti halnya peserta didik belajar sesuai dengan tahap capaian kompetensi

mereka, satuan pendidikan dan pendidik juga mengimplementasikan kurikulum sesuai tahap kesiapan mereka. Dengan demikian, bentuk implementasi kurikulum tidak harus seragam untuk semua satuan pendidikan. Ketiga, bantuan dan dukungan implementasi kurikulum dilakukan secara komprehensif, sebagaimana sistem ekologi yang diadaptasi dari teori Bronfenbrenner (OECD, 2020) sehingga intervensi dilakukan untuk mempengaruhi faktor yang langsung dan yang tidak langsung berkaitan dengan implementasi kurikulum.

Ada tiga prinsip kunci yang melandasi strategi implementasi Kurikulum Merdeka dalam rangka pemulihan pembelajaran. Pertama, Kurikulum Merdeka adalah pilihan, ... Kedua, implementasi kurikulum adalah proses belajar, Ketiga, bantuan dan dukungan implementasi kurikulum dilakukan secara komprehensif,...

Perlu disampaikan bahwa kebijakan tentang pemulihan pembelajaran ini diatur untuk jangka pendek sekitar dua atau tiga tahun mulai pada Tahun Ajaran 2022/2023, saat masa pemulihan pembelajaran berlaku. Ini artinya strategi implementasi serta status Kurikulum Merdeka sebagai salah satu pilihan juga berlaku untuk jangka waktu tersebut. Setelah dua atau tiga tahun diimplementasi, Kemendikbudristek rencananya akan menetapkan status Kurikulum

Merdeka karena harapannya pemulihan pembelajaran akibat pandemi COVID-19 juga sudah berakhir. Dan perubahan ini pun dapat mempengaruhi strategi implementasi yang akan diterapkan kemudian. Berikut ini adalah penjelasan tentang tiga prinsip kunci yang melandasi strategi implementasi Kurikulum Merdeka dalam rangka pemulihan pembelajaran.

1. Kurikulum Merdeka merupakan pilihan

Dalam rangka pemulihan pembelajaran, Kurikulum Merdeka merupakan salah satu dari tiga kerangka kurikulum yang dapat dipilih satuan pendidikan. Ketiga pilihan tersebut adalah: (1) Kurikulum 2013 dengan Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar (KI-KD) utuh; (2) Kurikulum 2013 dengan Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar (KI-KD) yang disederhanakan atau yang biasa disebut juga dengan istilah

Kurikulum Darurat; dan (3) Kurikulum Merdeka. Tidak ada satuan pendidikan yang ditunjuk lalu diwajibkan untuk mengimplementasikan kurikulum ini, seperti pendekatan yang biasanya digunakan pada implementasi kurikulum nasional yang terdahulu. Satuan pendidikan memiliki kuasa atau agency untuk mengambil keputusan apakah kurikulum yang akan diterapkan pada Tahun Ajaran 2022/2023

yang akan datang adalah Kurikulum 2013 yang utuh, yang disederhanakan, atau Kurikulum Merdeka. Sementara untuk satuan pendidikan swasta, keputusan ini perlu disetujui oleh pihak yayasan. Pemerintah daerah (Dinas Pendidikan) berperan penting dalam mendukung keputusan yang diambil oleh satuan pendidikan.

Alasan pertama yang mendasari strategi implementasi ini adalah pandemi COVID-19 yang membawa dampak sangat beragam terhadap satuan pendidikan dan pendidik, sebagaimana yang dijelaskan dalam bagian B Bab 5 ini. Sebagian satuan pendidikan telah berupaya untuk melakukan inovasi-inovasi pembelajaran semasa pandemi COVID-19. Satuan pendidikan yang demikian mungkin memiliki kesiapan untuk mengimplementasi perubahan kurikulum. Sementara sebagian satuan pendidikan lainnya yang mengalami kesulitan untuk memberikan layanan pembelajaran kepada peserta didik, mungkin akan terbebani dengan adanya suatu kebijakan baru. Bagi mereka, menambah kompleksitas baru pada kondisi yang sudah menyulitkan mereka mungkin bukan suatu keputusan yang logis.

Penelitian menunjukkan bahwa komitmen guru untuk mengimplementasikan kurikulum merupakan faktor pendorong implementasi kurikulum yang efektif. Hal ini ditunjukkan dalam berbagai penelitian yang dilakukan di banyak negara (Cheung & Wong, 2012; OECD, 2019) bahwa motivasi intrinsik, antusiasme untuk melakukan perubahan dan memberikan layanan pendidikan yang lebih baik kepada peserta didiknya merupakan faktor yang berkontribusi pada keberhasilan implementasi kurikulum. Tekanan dan tuntutan dari pemerintah untuk mengimplementasikan suatu kebijakan perlu dibatasi karena hal tersebut

tidak memberikan efek yang mendorong motivasi intrinsik. Sebaliknya, strategi yang perlu dilakukan adalah mendukung satuan pendidikan dan para pendidik untuk mencoba melakukan suatu perubahan agar dapat meningkatkan kualitas pembelajaran peserta didik. Menjelaskan secara logis dan jelas keterkaitan perubahan dengan kualitas hasil belajar dinilai lebih efektif dalam mendukung implementasi suatu kebijakan baru (OECD, 2019; Wilcox et al., 2017).

Memberikan pilihan kepada satuan pendidikan juga merupakan kebijakan yang sejalan dengan semangat Merdeka Belajar. Satuan pendidikan memiliki hak untuk menentukan langkahnya sesuai dengan kekuatan dan kondisi masing-masing, sebagaimana kemerdekaan dimaknai oleh Ki Hajar Dewantara (2009). Kekuatan dan kondisi satuan pendidikan tersebut menentukan kesiapan satuan pendidikan, dan kesiapan ini merupakan faktor yang sangat penting terutama ketika kebijakan baru seperti kurikulum membutuhkan perubahan besar-besaran terkait berbagai kebijakan di satuan pendidikan, praktik dan budaya kerja, serta rutinitas yang sudah menjadi tradisi di satuan pendidikan. Dan terlebih lagi ketika perubahan semua itu harus dilakukan sekaligus dan dilakukan dalam waktu yang singkat (Bryk et al., 2015; Hargreaves & Shirley, 2009; Knapp et al., 2014). Bagi sebagian pendidik, perubahan masif seperti ini adalah tekanan sementara bagi yang lain menjadi tantangan.

Kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum tidak terbatas pada kemampuan secara kognitif atau metakognitif saja, yaitu memahami isi kurikulumnya serta cara menerapkannya. Kesesuaian antara filosofi kurikulum dengan paradigma guru tentang perannya sebagai

pendidik serta prinsip-prinsip pembelajaran yang dipegangnya adalah faktor yang juga menjadi penentu kesiapan guru untuk mengimplementasikan kurikulum. Sebagaimana yang disampaikan pada bagian awal Bab 5 ini, proses pemaknaan (*sensemaking*) kebijakan dipengaruhi oleh paradigma, nilai, serta keyakinan pendidik sebagai implementor kebijakan. Ketika perubahan diwajibkan tanpa menyiapkan pendidik untuk lebih terbuka mengubah paradigma mereka, salah satu risiko yang sering terjadi adalah implementasi yang dangkal (*superficial*) di mana guru menerapkan kurikulum baru dengan paradigma lama (Spillane et al., 2002). Praktik yang “seolah-olah berubah” ini terjadi sebagai akibat sistem akuntabilitas satuan pendidikan dan guru yang dikaitkan dengan implementasi kurikulum, misalnya performa satuan pendidikan dinilai dari kemampuannya mengikuti arahan untuk mengimplementasikan kurikulum. Oleh karena itu dalam rangka pemulihan pembelajaran dan upaya untuk meningkatkan kualitas hasil belajar peserta didik, tekanan birokrasi seperti ini tidak dianjurkan dan dihindari dalam kebijakan implementasi Kurikulum Merdeka.

Berdasarkan kajian kualitatif di sekolah-sekolah yang inovatif, Wilcox dan rekan-rekan (2017) menemui bahwa sekolah-sekolah yang siap untuk menerapkan transformasi pembelajaran memiliki karakteristik yang serupa, yaitu sekolah dengan budaya saling percaya (*trust*) yang kuat, komunikasi yang terbuka, serta pimpinan yang memiliki visi dan tujuan yang sejalan dengan arah kebijakan. Dalam sekolah-sekolah yang diobservasi Wilcox dan rekan-rekan tersebut terdapat iklim kerja yang kondusif di mana pimpinan dan guru merasa aman secara psikologis untuk mengimplementasikan suatu kebijakan baru (Bryk et al., 2015; Senge et al., 2012; Wilcox

et al., 2017). Rasa aman ini dipengaruhi oleh rendahnya risiko yang dipersepsikan oleh guru dan kepala sekolah apabila mereka mencoba untuk melakukan perubahan. Dalam kondisi pandemi, sebagian pendidik mungkin merasa terlalu berisiko untuk melakukan suatu perubahan besar, oleh karena itu mewajibkan perubahan kurikulum di satuan pendidikan yang belum siap atau yang tengah menghadapi tantangan besar di masa pandemi COVID-19 adalah strategi yang tidak sejalan dengan upaya pemulihan pembelajaran.

Keputusan untuk menetapkan kurikulum yang akan digunakan satuan pendidikan tidak dibatasi hanya untuk Tahun Ajaran 2022/2023. Artinya satuan pendidikan dapat menggunakan Kurikulum Merdeka pada tahun ajaran berikutnya. Fleksibilitas ini akan memberikan kesempatan kepada satuan pendidikan untuk mempersiapkan diri sebelum berkomitmen untuk melakukan perubahan besar. Memberikan waktu kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk menyiapkan diri adalah hal yang sangat kritical dalam implementasi kurikulum (Tikkanen et al., 2017). Memberikan waktu kepada satuan pendidikan dapat berarti memberikan kesempatan untuk mereka observasi terlebih dahulu tentang bagaimana Kurikulum Merdeka diimplementasikan di satuan pendidikan lain.

Kurikulum pilihan dan pemerataan pemulihan pembelajaran

Kebijakan implementasi yang longgar dan fleksibel ini dapat menimbulkan pertanyaan terkait kesenjangan kualitas pendidikan. Apabila Kurikulum Merdeka dinilai dapat meningkatkan efektivitas pemulihan pembelajaran, mengapa tidak diwajibkan untuk seluruh satuan pendidikan? Pertanyaan

tersebut muncul dengan dua asumsi yang melandasinya. Asumsi pertama, satuan pendidikan yang siap adalah satuan pendidikan yang sudah maju, berkualitas tinggi, atau dengan sumber daya yang lebih mumpuni. Asumsi kedua, mewajibkan implementasi kurikulum di seluruh satuan pendidikan adalah strategi pemerataan kualitas pendidikan karena dengan diwajibkan, maka seluruh jajaran pemerintah baik di tingkat pusat maupun daerah akan mengerahkan segala daya dukung implementasi kebijakan tersebut. Namun kedua asumsi tersebut tidak cukup kuat.

Penelitian di berbagai konteks menunjukkan bahwa sarana prasarana atau tingkat kemewahan satuan pendidikan tidak menjadi faktor yang kuat dalam menentukan kesiapan untuk berinovasi dan bertransformasi. Penelitian Wilcox dan rekan-rekan (2017) menunjukkan bahwa di sekolah-sekolah yang memiliki banyak tantangan dari segi input pun dapat siap berinovasi. Kajian mereka dilakukan di sekolah-sekolah negeri di Amerika Serikat dengan mayoritas siswanya dari keluarga miskin dan imigran, serta memiliki fasilitas yang terbatas. Di antara sekolah-sekolah tersebut, Wilcox dan rekan-rekan mendapati kesamaan karakteristik yang menunjukkan kesiapan untuk bertransformasi, yaitu kualitas kepemimpinan satuan pendidikan, komitmen guru-guru, iklim kerja yang penuh rasa saling percaya dan kolaboratif, serta relasi antara sekolah dan orangtua/keluarga siswa dapat terbangun dengan baik. Hal yang serupa juga ditunjukkan di berbagai konteks lainnya, bahwa kemampuan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum secara efektif lebih banyak dipengaruhi oleh kualitas kepemimpinan dan budaya kolaborasi dan rasa saling percaya diantara para pendidik dan

pimpinan dan juga kualitas kepemimpinan di tingkat daerah (OECD, 2019).

Berdasarkan kajian-kajian tersebut, anggapan bahwa kebebasan satuan pendidikan untuk memilih apakah akan mengimplementasikan Kurikulum Merdeka tidak dapat dianggap bias terhadap sekolah-sekolah elit atau sekolah yang berada di kota-kota besar saja. Lagipula, memberikan kebebasan kepada satuan pendidikan untuk memilih bukan berarti pemerintah tidak memberikan dukungan kepada satuan pendidikan untuk menyiapkan diri menggunakan Kurikulum Merdeka. Bahkan satuan pendidikan yang belum memutuskan untuk menggunakan Kurikulum Merdeka pun tetap dapat mengakses berbagai sumber dari pemerintah. Semua pendidik dapat mengakses informasi dan materi pembelajaran untuk mempersiapkan diri mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, tidak terbatas pada satuan pendidikan yang telah memutuskan untuk menerapkan kurikulum tersebut saja. Akses ini merupakan upaya untuk memberikan kesempatan yang setara kepada semua satuan pendidikan, pendidik, pemerintah daerah, serta masyarakat untuk mempersiapkan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

Kedua, berasumsi bahwa mewajibkan semua sekolah untuk melakukan perubahan bukanlah strategi yang sesuai untuk meningkatkan pemerataan kualitas pembelajaran. Kesenjangan kualitas pendidikan umumnya terjadi akibat keberagaman input, misalnya input siswa dengan latar belakang siswa status ekonomi sosial (SES) yang berbeda, kualitas dan kompetensi guru yang tidak merata, serta disparitas ketersediaan dan kualitas sarana prasarana pendukung pembelajaran. Input yang bervariasi ini justru membutuhkan intervensi

atau kebijakan yang berbeda-beda (asimetris), agar dapat menghasilkan output hasil belajar peserta didik yang relatif setara. Dengan demikian, memaksa semua satuan pendidikan untuk melakukan perubahan kurikulum di waktu yang sama tanpa mempertimbangkan kesiapan dan tantangan yang berbeda karena input yang berbeda tadi merupakan strategi kebijakan yang tidak sesuai dengan prinsip pemerataan kualitas belajar.

Dalam kondisi pandemi COVID-19, satuan pendidikan yang mengalami hambatan proses pembelajaran yang lebih besar pada umumnya adalah satuan pendidikan yang melayani peserta didik mayoritas dari keluarga miskin. Berasumsi bahwa mereka sama siapnya untuk mengubah kurikulum yang digunakan adalah asumsi yang kurang hati-hati. Oleh karena itu, mewajibkan mereka untuk menerapkan Kurikulum Merdeka bisa jadi bukan suatu kebijakan yang berkeadilan.

Maka jawaban dari pertanyaan “mengapa tidak diwajibkan?” tadi adalah karena berdasarkan berbagai penelitian dan praktik implementasi kurikulum baru di berbagai konteks, memberikan kuasa atau *agency* kepada satuan pendidikan adalah strategi yang dinilai lebih efektif daripada kebijakan *top down* yang tidak peka terhadap kondisi, situasi, serta konteks di satuan pendidikan (OECD, 2020). Namun demikian, implementasi ini tidak dibatasi oleh

Pemerintah. Tidak ada syarat, keputusan sepenuhnya di tangan satuan pendidikan dan yayasan sekolah swasta. Dengan kata lain, satuan pendidikan manapun yang merasa siap berhak untuk turut mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Dan dari segi waktu, satuan pendidikan yang merasa siap untuk melakukan transformasi dapat menerapkannya pada Tahun Ajaran 2022/2023, sementara yang lain dapat melakukannya di tahun berikutnya.

Kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum bukan semata-mata tanggung jawab satuan pendidikan itu sendiri tetapi juga perlu didukung pemerintah serta sistem yang lebih besar, sebagaimana yang dijelaskan dalam Bagian A tentang sistem ekologi implementasi kurikulum (OECD, 2020). Dukungan ini tidak hanya berupa pelatihan untuk pendidik atau buku teks pelajaran, tetapi juga dukungan kebijakan implementasi kurikulum serta kebijakan lain yang terkait dengan proses implementasi kurikulum. Selain tidak menuntut satuan pendidikan dan pendidik untuk melakukan perubahan besar dalam waktu dekat, satuan pendidikan juga dapat menyesuaikan tingkat kompleksitas perubahan kurikulum yang akan mereka lakukan sesuai dengan kesiapan mereka. Hal ini akan dijelaskan di Bagian C.2 berikut ini.

2. Implementasi kurikulum sebagai proses belajar

a. Pilihan Implementasi

Setelah satuan pendidikan memutuskan untuk mulai mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, pilihan berikutnya yang dapat mereka tentukan adalah bagaimana implementasi

Kurikulum Merdeka akan dilakukan. Pilihan pertama adalah dengan menerapkan beberapa bagian dan prinsip Kurikulum Merdeka, tanpa mengganti kurikulum satuan pendidikan yang sedang digunakan, misalnya menerapkan

projek penguatan profil pelajar Pancasila sebagai ko-kurikuler atau ekstrakurikuler dengan konsekuensi menambah jam pelajaran, menerapkan pembelajaran sesuai tahap capaian siswa atau pembelajaran terdiferensiasi berdasarkan asesmen formatif diagnostik, dan/ atau menerapkan kegiatan bermain-belajar berbasis buku bacaan anak di PAUD. Pilihan kedua adalah dengan menerapkan Kurikulum Merdeka dengan menggunakan perangkat ajar yang sudah disediakan oleh Pemerintah Pusat. Dan pilihan ketiga adalah dengan menerapkan Kurikulum Merdeka dengan pengembangan berbagai perangkat ajar oleh satuan pendidikan.

Tiga pilihan tersebut menunjukkan tingkat kompleksitas perubahan kurikulum, mulai dari yang paling menyerupai Kurikulum 2013 atau yang aspek perubahannya paling sedikit hingga menggunakan Kurikulum Merdeka dan lebih mandiri dalam mengimplementasikannya melalui pengembangan berbagai perangkat ajarnya sendiri.

Tahapan implementasi ini mencerminkan semangat Merdeka Belajar yang memberikan kewenangan atau *agency* kepada satuan pendidikan untuk mempelajari dan memaknai secara leluasa saat mengimplementasikan kurikulum. Strategi ini sesuai dengan prinsip perancangan kurikulum yang fleksibel dan sederhana. Model pilihan ini juga menerapkan prinsip memperhatikan hasil kajian dan umpan balik karena berpijak pada hasil penelitian di berbagai konteks dan data empiris yang diperoleh dari monitoring dan evaluasi Kurikulum Merdeka yang diujicobakan melalui Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMKPK). Saat ujicoba kurikulum ini dikenal sebagai kurikulum prototipe atau kurikulum untuk pembelajaran

dengan paradigma baru dan digunakan di lebih dari 3.000 satuan pendidikan termasuk PAUD, pendidikan dasar dan menengah, serta SMK.

Kemendikbudristek melakukan monitoring dan evaluasi (monev) pelaksanaan PSP dan SMKPK, salah satunya melalui kajian etnografi di sekolah-sekolah pelaksana program tersebut. Temuan secara umum menunjukkan bahwa satuan pendidikan telah berupaya untuk mengimplementasikan kurikulum meskipun masih terdapat banyak kebingungan dalam proses tersebut. Sebagai contoh, semua sekolah telah berupaya membuat kurikulum operasional sekolah, meskipun masih terdapat kebingungan dalam melakukan analisis karakteristik satuan pendidikan dan memanfaatkan hasil analisis tersebut sebagai dasar pengorganisasian pembelajaran. Untuk melaksanakan pembelajaran sesuai tahap capaian siswa, sekolah telah mencoba melakukan asesmen diagnostik namun sebagian masih mengalami kebingungan memanfaatkan hasil asesmen tersebut untuk menjalankan pembelajaran terdiferensiasi. Hampir semua sekolah juga telah menjalankan projek penguatan profil pelajar Pancasila meskipun masih merasa belum jelas tentang posisi projek tersebut dalam struktur kurikulum. Sebagian besar guru menganggap projek penguatan profil pelajar Pancasila dikaitkan dengan muatan pelajaran intrakurikuler, dan sebagian yang lain mengalami kesulitan dalam memahami asesmen untuk pembelajaran projek tersebut. Temuan ini menunjukkan bahwa pada awal penerapannya, guru membutuhkan waktu dan dukungan untuk memahami kurikulum dan melaksanakan hal-hal yang lebih detail agar kurikulum dapat diimplementasikan secara utuh. Hasil evaluasi implementasi yang lebih lengkap dapat dibaca dalam Bab Empat.

Spillane (2004) menyatakan bahwa dalam proses *sensemaking* (memaknai, memahami) kebijakan, guru seringkali cenderung menggunakan cara berpikir (paradigma) yang lama untuk memahami kebijakan baru. Hal ini juga ditemui dalam monev etnografi PSP dan SMKPK. Kurikulum yang sebenarnya dirancang untuk mengurangi beban administrasi guru malah dipersepsikan sebaliknya. Fokus kepala sekolah dan guru untuk menghasilkan dokumen KOS karena menjadi salah satu aspek Kurikulum Merdeka, misalnya, seringkali menghilangkan esensi tentang pentingnya memahami karakteristik satuan pendidikan sebagai dasar untuk mengembangkan kurikulum yang sesuai dengan karakteristik tersebut. Guru juga ditemui lebih fokus pada format modul ajar serta wajib atau tidaknya mereka membuat dokumen tersebut daripada memaknai fungsi modul ajar untuk membantu mereka dalam merancang pembelajaran. Selain itu didapati juga kecemasan guru dan kepala sekolah tentang benar-salahnya praktik yang mereka lakukan yang mengindikasikan bahwa sistem akuntabilitas seringkali dikaitkan dengan proses implementasi kebijakan.

Temuan-temuan tersebut merupakan umpan balik yang penting untuk perancangan strategi implementasi kurikulum. Hasil monev mengkonfirmasi teori tentang proses pemaknaan kurikulum yang kompleks, dipengaruhi oleh kompetensi, paradigma, budaya kerja, serta birokrasi institusi pendidikan. Tradisi *compliance* atau kepatuhan pada arahan dari atasan sangat mempengaruhi proses *sensemaking* yang dilakukan guru ketika mulai mengimplementasikan kurikulum. Kecemasan akan semakin banyaknya beban kerja karena banyak hal yang perlu dikembangkan di tingkat satuan pendidikan juga dipengaruhi oleh tuntutan dari pengawas sekolah yang belum berubah, masih fokus pada

ketersediaan dokumen-dokumen administrasi pembelajaran sebagai bukti kepatuhan guru dan satuan pendidikan pada peraturan yang berlaku. Hal ini pun terjadi karena hal yang sama, pengawas sekolah menerjemahkan kebijakan kurikulum yang baru menggunakan paradigma lama.

b. Implementasi sesuai kesiapan

Merujuk kembali pada teori *sensemaking* yang disampaikan pada Bagian A, pendidik, pimpinan, dan juga pemerintah daerah akan memaknai kurikulum berdasarkan keyakinan mereka tentang pembelajaran serta peran pendidik dan peran mereka dalam mendukung pembelajaran, nilai-nilai, kognisi dan kompetensi (mikrosistem), situasi dan konteks satuan pendidikan (mesosistem), dan konteks yang dipengaruhi juga oleh sistem budaya secara umum (makrosistem) (OECD, 2020). Oleh karena itu, proses penyesuaian kebijakan dengan situasi guru pasti akan selalu terjadi (Ball et al., 2012; Honig, 2006; Spillane, 2004). Pertanyaannya adalah apakah proses pembelajaran yang dilakukan satuan pendidikan dan pendidik ini akan diperhatikan, difasilitasi oleh pemerintah atau akan diabaikan saja, dibiarkan menjadi suatu dinamika yang terjadi di tingkat lokal/daerah?

Berbagai studi secara konsisten merekomendasikan adanya penyesuaian strategi implementasi dari pusat dengan kompleksitas di tingkat lokal (Bryk et al., 2015; Honig, 2006; Wilcox, 2017). Dalam situasi yang demikian dan kompleksitas situasi yang berbeda-beda antara satu sekolah dengan sekolah lainnya, implementasi yang seragam (*one-size-fits-all* atau satu ukuran untuk semua) bukanlah strategi yang ideal (Bryk et al., 2015). Kesiapan satuan pendidikan yang beragam membutuhkan proses implementasi yang berbeda pula. Membiarkan satuan pendidikan

dan pendidik untuk menginterpretasikan kebijakan tanpa difasilitasi pemerintah bukanlah strategi yang efektif untuk meningkatkan kualitas hasil pembelajaran. Oleh karena itu pemerintah tidak boleh lepas tangan dan merasa cukup dengan memberikan sosialisasi dan pelatihan yang *top down* dan dengan frekuensi yang sedikit. Maka untuk implementasi Kurikulum Merdeka, pemerintah menyediakan tiga pendekatan implementasi yang dapat dipilih satuan pendidikan. Pilihan ini diberikan sebagai opsi yang memudahkan satuan pendidikan dan membuat mereka merasa lebih aman, minim risiko, untuk mengimplementasikannya.

Telah disampaikan dalam bab ini sejak awal bahwa implementasi kurikulum serta proses pemaknaan kebijakan pada hakikatnya adalah proses belajar. Namun kali ini yang belajar bukanlah siswa melainkan satuan pendidikan,

pendidik, dan juga pemerintah daerah. Dan seperti halnya peserta didik adalah pusat dari proses belajar di kelas, guru juga perlu menjadi pusat dari implementasi kurikulum (Drake dan Sherin, 2006). Prinsip pembelajaran sesuai dengan tahap capaian peserta didik (*teaching at the right level*) juga perlu diberlakukan dalam proses implementasi yang sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan dan guru (*implementation at the right level*). Strategi implementasi kurikulum yang memperhatikan kebutuhan guru untuk mempelajari dan memaknainya tidak saja akan membantu siswa belajar lebih baik, tetapi juga membantu guru belajar secara mendalam kebijakan kurikulum sehingga mereka dapat menerapkannya dengan lebih baik dan bertahan lama (*sustainable*) (Ball & Cohen, 1996; Drake & Sherin, 2006).

Seperti halnya peserta didik adalah pusat dari proses belajar di kelas, guru juga perlu menjadi pusat dari implementasi kurikulum.... Prinsip pembelajaran sesuai dengan tahap capaian peserta didik (*teaching at the right level*) juga perlu diberlakukan dalam proses implementasi yang sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan dan guru (*implementation at the right level*).

Dengan menempatkan guru sebagai pusat implementasi kurikulum, strategi implementasi suatu kebijakan perlu secara jelas menyatakan perubahan praktik dan perilaku apa yang diharapkan dari guru (Fullan, 2007). Hal ini serupa dengan prinsip pembelajaran di mana guru menentukan tujuan pembelajaran untuk peserta didik mereka. Maka untuk mendukung proses implementasi sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan dan pendidik, perlu dibuat tahapan-tahapan pembelajaran sebagaimana guru membuat alur pembelajaran untuk peserta didik mereka. Tahapan implementasi ini dapat menjadi rujukan bagi satuan pendidikan dan guru untuk menentukan target yang mereka

perlu capai ketika baru mulai belajar untuk mengimplementasikan kurikulum berdasarkan kesiapan mereka.

Kejelasan (*clarity*) tentang target-target perubahan ini akan membantu proses implementasi kurikulum (Fullan, 2007), sekaligus menjelaskan perubahan apa yang dapat didukung oleh pimpinan satuan pendidikan dan pemerintah daerah. Kejelasan tentang perubahan perilaku yang diharapkan dari masing-masing pihak yang mengimplementasikan kebijakan akan mendorong proses implementasi yang lebih efektif (OECD, 2019; Fullan, 2007). Tabel 5.1

menunjukkan contoh tahapan implementasi yang dapat digunakan oleh satuan pendidikan dan/atau pemerintah serta organisasi atau lembaga yang berperan dalam mendukung implementasi kurikulum di satuan pendidikan dan daerah. Aspek-aspek pelaksanaan

Kurikulum Merdeka dalam Tabel 5.1 tidak disampaikan secara lengkap dalam Kajian Akademik ini, dan disampaikan dalam dokumen terpisah sebagai panduan untuk satuan pendidikan dan pendidik.

Tabel 5.2. Implementasi Kurikulum Merdeka Berdasarkan Tahap Kesiapan Satuan Pendidikan dan Pendidik¹

Aspek ²	Tahap 1	Tahap 2	Tahap 3	Tahap 4
Pengembangan kurikulum operasional satuan pendidikan	Membuat penyesuaian kecil terhadap contoh dokumen kurikulum satuan pendidikan yang disediakan oleh Kemdikbud	Mengembangkan kurikulum satuan pendidikan berdasarkan contoh dokumen kurikulum satuan pendidikan yang disediakan oleh Kemdikbud	Mengembangkan kurikulum satuan pendidikan berdasarkan contoh dari Kemendikbud dan berbagai referensi lain, termasuk menstruktur pembelajaran sesuai visi-misi, kebutuhan serta minat murid, konteks sekolah dan lingkungan	Mengembangkan kurikulum satuan pendidikan yang kontekstual dan sesuai aspirasi komunitas sekolah, termasuk menstrukturkan pembelajaran sesuai visi-misi dan konteks sekolah, dengan melibatkan perwakilan murid, orang tua, dan masyarakat
Penggunaan perangkat ajar	Menggunakan buku teks sebagai sumber utama pengajaran dan perangkat ajar lainnya sebagai referensi tambahan untuk guru	Menggunakan buku teks sebagai sumber utama pengajaran dan perangkat ajar lainnya sebagai referensi tambahan untuk guru dan siswa Sebagian guru mulai memodifikasi perangkat ajar, agar sesuai dengan konteks lokal	Pembelajaran di beberapa mata pelajaran bervariasi antara menggunakan buku teks pelajaran dan perangkat ajar lainnya, berdasarkan keputusan guru Sebagian guru menambah referensi dari sumber lain yang tervalidasi, selain dari Kemendikbud Sebagian guru mampu membuat perangkat ajarnya sendiri	Pembelajaran bervariasi antara menggunakan buku teks pelajaran dan perangkat ajar lainnya yang diperoleh dari berbagai sumber yang tervalidasi, berdasarkan keputusan guru Sebagian besar guru mampu membuat perangkat ajarnya sendiri yang kontekstual dan membagikannya secara daring dalam aplikasi Kemendikbud

¹ Dikembangkan oleh Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan dan INOVASI dan diserahkan kepada Kemendikbudristek pada tahun 2021 sebagai rekomendasi implementasi kurikulum dalam Program Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan

² Tabel 5.1 tidak memuat seluruh aspek, diperlihatkan sebagai contoh. Dokumen lengkap akan dipublikasikan melalui situs resmi Pusat Kurikulum dan Pembelajaran Kemendikbudristek

Aspek ²	Tahap 1	Tahap 2	Tahap 3	Tahap 4
Projek Profil Pelajar Pancasila	Tim guru membuat penyesuaian kecil terhadap modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud	Tim guru membuat penyesuaian terhadap modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud sesuai kesepakatan tim guru yang memfasilitasi projek	Tim guru menggunakan modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud sebagai referensi untuk mengembangkan modul yang lebih kontekstual dan sesuai dengan kebutuhan dan minat siswa	<p>Tim guru menggunakan modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud sebagai referensi untuk mengembangkan modul yang kontekstual dan sesuai dengan kebutuhan dan minat siswa.</p> <p>Siswa dan/atau masyarakat (misalnya komunitas atau organisasi peduli pendidikan) terlibat dalam perancangan projek.</p> <p>Rancangan projek disebarluaskan melalui aplikasi daring Kemdikbud untuk guru/sekolah lain.</p>
Pembelajaran sesuai tahap capaian belajar peserta didik	Berdasarkan asesmen diagnostik, guru mengajar seluruh siswa di kelasnya sesuai dengan fase capaian belajar mereka	<p>Berdasarkan asesmen diagnostik, siswa di angkatan yang sama dibagi menjadi dua atau lebih rombongan belajar, masing-masing diajarkan oleh guru mata pelajaran yang berbeda. Dengan demikian, setiap siswa dapat belajar sesuai dengan fase capaian belajarnya</p> <p>Asumsi: ada kelas paralel</p>	<p>Berdasarkan asesmen diagnostik, siswa di kelas yang sama dibagi menjadi dua kelompok menurut capaian belajar mereka, dan keduanya diajarkan oleh guru yang sama.</p> <p>Sekolah menyelenggarakan program pelajaran tambahan untuk siswa yang belum siap untuk belajar sesuai dengan kelasnya</p>	<p>Berdasarkan asesmen diagnostik, siswa di kelas yang sama dibagi menjadi dua atau lebih kelompok menurut capaian belajar mereka, dan keduanya diajarkan oleh guru yang sama.</p> <p>Sekolah menyelenggarakan program pelajaran tambahan untuk siswa yang belum siap untuk belajar sesuai dengan kelasnya</p>
Dan seterusnya				

Tahapan-tahapan implementasi dalam Tabel 5.1 adalah salah satu contoh dukungan implementasi kurikulum yang “ketat secara tujuan, dan longgar secara strategi implementasi”, yang semakin banyak digunakan di berbagai negara (OECD, 2020; Wilcox et al., 2017). Strategi ini dipilih dengan didasari pada pentingnya memberikan kendali pada satuan pendidikan dan guru untuk menyesuaikan dengan konteks dan kesiapan masing-masing, selama implementasi tersebut mengarah pada tujuan yang selaras atau sebangun (kongruen). Artinya, satuan pendidikan dapat mulai mengimplementasikan pada tahap yang lebih rendah dibandingkan dengan satuan pendidikan lain, namun pelaksanaannya tetap berpegang pada prinsip-prinsip perancangan kurikulum yang berlandaskan pada filosofi Merdeka Belajar dan mengarah pada penguatan kompetensi dan karakter yang telah ditetapkan.

c. Implementasi melalui pembelajaran konstruktif

Bab 3 menjelaskan bahwa Kurikulum Merdeka berupaya untuk menerapkan teori belajar konstruktivisme. Menurut teori ini, peserta didik merupakan pelaku aktif pembelajaran yang mengkonstruksi pengetahuan mereka melalui interaksi dan pengalaman nyata. Dalam hal implementasi kurikulum, guru juga perlu kesempatan untuk belajar menggunakan pendekatan yang sama, yaitu melalui pengalaman menggunakan Kurikulum Merdeka. Mereka juga perlu belajar melalui observasi dan narasi yang disampaikan oleh sesama guru yang menerapkan kurikulum di konteks yang berbeda dan/atau juga dari guru dan satuan pendidikan yang sudah menerapkannya lebih dahulu. Dengan demikian, proses belajar untuk mengimplementasikan kurikulum tidak hanya melalui sosialisasi dan pelatihan formal dari pemerintah (*top-down*) tetapi juga perlu

pendekatan yang lebih konstruktif. Hal ini akan mengubah tradisi implementasi kurikulum yang biasa diterapkan di Indonesia yang banyak menggunakan pendekatan arahan dari atas (*top down*).

Kajian evaluasi Kurikulum 2013 yang dilakukan Rusman dan rekan-rekan (2021) menjelaskan bahwa untuk mendukung implementasi Kurikulum 13, Kemendikbudristek melakukan pelatihan, pendampingan, dan monitoring. Contohnya, untuk pelatihan guru dilaksanakan melalui mekanisme *cascading* atau mengalir dari atas ke bawah, yang terdiri dari tiga tahap yaitu penyiapan narasumber, pelatihan instruktur nasional, dan pelatihan kepala sekolah, pengawas sekolah dan guru sasaran. Sedangkan untuk pendampingan dilakukan oleh pendampingan yang dipilih dari guru-guru terbaik dan sudah terlatih sebagai guru pendamping. Model dukungan implementasi ini masih bernuansa *top-down*, di mana ada pihak yang dinilai sebagai “pakar” yang ahli tentang kurikulum dan pihak guru yang diposisikan lebih rendah meskipun sebenarnya mereka yang lebih memahami konteks dan penentu arah kebijakan yang benar-benar akan diimplementasikan (Ball et al., 2012; Lipsky, 1980). Akibat dari proses yang demikian juga disampaikan dalam laporan Rusman dan rekan-rekan, bahwa sosialisasi yang dilakukan Kemendikbudristek dinilai belum relevan dengan kebutuhan guru, dan belum optimal terutama untuk pengawas, penilik dan kepala sekolah. Hal ini yang ditengarai memunculkan persepsi yang berbeda pada implementasi Kurikulum 2013 di lapangan, sebab dari hasil evaluasi kegiatan sosialisasi tersebut belum berdampak terhadap pemahaman PTK dan kinerja guru.

Evaluasi yang dilakukan Sisdiana dan rekan-rekan (2019) tentang implementasi Kurikulum 2013 juga menemukan kelemahan proses pembelajaran yang *top-down*. Sisdiana dan rekan-rekan mendapatkan bahwa pada umumnya Dinas Pendidikan di daerah melakukan pendampingan setidaknya satu kali terhadap kepala sekolah yang ada di wilayahnya. Namun dari pendampingan ini, ditemukan bahwa beberapa kepala sekolah tidak mengetahui secara khusus kebijakan yang dikeluarkan oleh Dinas Pendidikan terkait implementasi Kurikulum 2013. Misalnya di Kota Sorong, pelatihan Kurikulum 2013 dilakukan hanya satu kali pada tahun 2017 dan hal tersebut dinilai kurang memudahkan kepala sekolah untuk mengimplementasikan Kurikulum 2013. Namun demikian, hal ini tidak ditemui di daerah yang lain, misalnya di Yogyakarta di mana forum belajar yang diselenggarakan pemerintah lebih sering dilakukan. Temuan tersebut mengindikasikan adanya kesenjangan dalam proses *sensemaking* ketika strategi belajar yang diterapkan mengandalkan proses belajar formal.

Berdasarkan evaluasi tersebut, dibutuhkan penguatan strategi yang memberikan kesempatan satuan pendidikan dan pendidik untuk belajar mengimplementasikan kurikulum secara lebih konstruktif. Pendekatan yang dinilai efektif adalah melalui jejaring (*network*) yang memberikan kesempatan kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk belajar dari satu sama lain. Berdasarkan penelitian mereka, Daly dan Little (2010) menemukan bahwa relasi sosial merupakan modal yang penting dalam implementasi kebijakan pendidikan karena guru biasanya memilih belajar dari sesama guru yang mereka percaya dibandingkan belajar dari pakar yang asing dan yang mereka anggap tidak memahami kompleksitas pekerjaan

mereka sebagai guru. Melalui jejaring sosial, menurut Daly dan Little, guru belajar dari keberhasilan dan juga kegagalan guru lainnya, bahkan juga “tertular” untuk menerapkan kebijakan atau bahkan menolaknya. Proses belajar sesama guru tersebut, menurut Senge dan rekan-rekan (2012), adalah proses organik yang dapat menjadikan implementasi kebijakan lebih berkembang (*scale up*) dan berkelanjutan (*sustainable*).

Saat ini Indonesia telah memiliki forum-forum guru, asosiasi guru, serta himpunan yang dapat didukung pemerintah dan juga dimanfaatkan untuk membantu proses implementasi kurikulum. Selain itu, jejaring pembelajaran sesama pendidik juga sangat terbantu dengan pemanfaatan teknologi digital. Untuk mendukung proses pembelajaran secara kolaboratif antar guru seluruh Indonesia, Kemendikbudristek mengembangkan suatu platform yang dinamai Merdeka Mengajar. Dalam platform tersebut para pendidik dapat belajar dan berbagi praktik pembelajaran yang mereka lakukan menggunakan Kurikulum Merdeka serta mendiskusikannya.

Platform Merdeka Mengajar memiliki tiga fitur utama yaitu belajar, mengajar dan karier pendidik. Pada fitur Mengajar terdapat produk perangkat ajar dan asesmen murid. Berbagai perangkat ajar pada fitur ini dapat digunakan guru sebagai referensi untuk mengembangkan praktik mengajar sesuai dengan Kurikulum Merdeka. Lalu untuk asesmen murid dapat membantu guru melakukan asesmen diagnostik literasi dan numerasi dengan cepat sehingga guru dapat menerapkan pembelajaran yang sesuai dengan tahap capaian dan perkembangan peserta didik. Pada fitur Belajar terdapat materi pelatihan dan beragam video inspirasi untuk guru dapat mengembangkan

diri dan terus belajar. Sementara itu fitur Karier berisi bukti karya atau portofolio guru yang mana guru-guru dapat saling berbagi inspirasi dan berkolaborasi. Platform ini terbuka untuk pendidik terlepas dari keputusan mereka untuk menggunakan atau pun tidak menggunakan Kurikulum Merdeka untuk memulihkan pembelajaran. Sehingga sebagaimana yang disampaikan sebelumnya, platform ini

merupakan bentuk dukungan yang inklusif untuk menyiapkan seluruh pendidik melakukan transformasi pembelajaran.

Dukungan lain yang diupayakan untuk mendukung proses implementasi Kurikulum Merdeka dijelaskan pada bagian 3.3 berikut ini.

3. Dukungan untuk implementasi sesuai kebutuhan

Pemerintah pusat, perguruan tinggi, serta komunitas dan organisasi pendidikan yang memberikan layanan peningkatan kapasitas guru merupakan sistem pendukung yang sangat penting perannya dalam membantu implementasi kurikulum di satuan pendidikan. Berada di level ekosistem (Gambar 5.1), pemerintah dan masyarakat dapat memberikan dukungan kepada satuan pendidikan melalui berbagai cara, misalnya pelatihan guru yang sesuai dengan kurikulum, dokumen-dokumen pendukung proses pembelajaran, dan program peningkatan kapasitas satuan pendidikan secara komprehensif. Yang juga sangat penting untuk dilakukan pemerintah adalah penyelarasan kebijakan lain yang berkaitan atau kebijakan yang dapat mempengaruhi efektivitas implementasi Kurikulum Merdeka (OECD, 2019).

Implementasi kurikulum di berbagai negara selalu membutuhkan dukungan besar dari pemerintah. Dukungan pemerintah negara-negara di dunia untuk implementasi kurikulum baru bentuknya beragam, mulai dari mengembangkan silabus, menyediakan platform untuk guru-guru dapat berbagi hingga jaringan nasional untuk diskusi publik antar praktisi serta sistem data pendidikan yang

mutakhir. Misalnya untuk Australia, pemerintah menyediakan bahan-bahan pendukung kurikulum sekolah, silabus, dan platform bernama Scootle yang dibuat sebagai tempat saling berbagi yang mana guru-guru dapat mengunggah, melihat dan mengunduh modul ajar (Drabsch, 2013). Sedangkan di Wales, ada jaringan nasional untuk melaksanakan serangkaian diskusi publik yang melibatkan berbagai praktisi Pendidikan. Hasil serangkaian diskusi publik ini kemudian digunakan oleh pemerintah untuk menetapkan strategi lanjutan dan pelibatan kerja sama mitra (Welsh Government, 2021). Selanjutnya di Denmark, terdapat gudang data yang menyediakan statistik pendidikan untuk memantau kualitas sekolah dan menerbitkan laporan tertulis setiap tahunnya. Hasil dari laporan ini digunakan untuk dialog berkelanjutan antara pemerintah, pemerintah kota, dan pemangku kepentingan lain yang terlibat dalam pengembangan sekolah (Gouedard, 2021).

Serupa dengan dukungan pemerintah di negara-negara tersebut, Kemendikbudristek pun memberikan dukungan yang komprehensif untuk membantu satuan pendidikan dan pendidik mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Sebagaimana yang disampaikan

dalam bagian sebelumnya, platform Merdeka Mengajar dibangun untuk membantu pendidik mengimplementasikan kurikulum. Dukungan berbagai perangkat ajar juga disediakan untuk menjadi contoh-contoh penerapan Kurikulum Merdeka di satuan pendidikan (dijelaskan dalam Bab 3). Dengan tersedianya beragam perangkat ajar yang tidak terbatas pada buku teks pelajaran saja, harapannya pendidik dapat mengimplementasikan kurikulum dengan lebih mudah.

Penguatan kompetensi pendidik dan kapasitas satuan pendidikan untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka yang diberikan oleh Kemendikbud dilakukan melalui (1) pelatihan oleh dinas pendidikan dan atau universitas, (2) belajar secara mandiri dan *microlearning* melalui berbagai sumber seperti Platform Merdeka Mengajar, kurikulum.kemdikbud.go.id dan sumber lain yang relevan, (3) program pengembangan keprofesian berkelanjutan oleh pemerintah pusat, (4) memanfaatkan *help desk*, dan (5) guru-guru dapat pula melakukan penelitian tindakan kelas untuk terus berkarya dan meningkatkan kompetensinya. Dukungan tersebut disampaikan baik melalui media berbasis teknologi digital (*high tech*) dan juga melalui tatap muka (*high touch*) yang disesuaikan dengan situasi dan kebutuhan guru dan satuan pendidikan.

Penyelarasan kebijakan yang berkaitan dengan kurikulum yang baru merupakan langkah implementasi yang sangat penting, bahkan mungkin merupakan agenda yang paling utama untuk dilakukan oleh pemerintah pusat. Dalam studi literatur yang dilakukan Viennet dan Pont (2017) tentang implementasi perubahan kurikulum di berbagai negara, mereka menemukan bahwa salah satu masalah yang kritis adalah ketidakselarasan antara

kebijakan kurikulum dengan kebijakan terkait lainnya. Salah satu contoh yang mereka kemukakan adalah kebijakan kurikulum yang tidak selaras dengan kebijakan akuntabilitas guru, di mana penilaian kinerja guru sama sekali tidak berkaitan dengan upaya untuk mengimplementasikan kurikulum. Jerih payah mereka untuk mempelajari kurikulum baru dan mengambil risiko mengimplementasikan kebaruan dalam kelas tidak diperhitungkan sehingga hal tersebut menurunkan motivasi guru untuk mengimplementasikan kurikulum.

Contoh lain yang menunjukkan ketidakselarasan antara kebijakan kurikulum dengan kebijakan lain yang berkaitan adalah apa yang Bjork (2016) temui di Jepang. Penyederhanaan kurikulum di Jepang tidak dibarengi dengan perubahan kebijakan seleksi masuk perguruan tinggi. Sementara kurikulum di jenjang pendidikan menengah disederhanakan atau relaksasi, seleksi masuk perguruan tinggi tetap menerapkan kompetisi dengan kriteria-kriteria yang sama, yaitu prestasi akademik. Akibatnya, relaksasi kurikulum di jenjang pendidikan menengah malah merugikan siswa terutama mereka yang mengandalkan pendidikan yang disediakan atau disubsidi oleh pemerintah. Mereka tidak cukup kuat bersaing dengan teman-temannya yang dapat mengakses pendidikan swasta yang lebih berorientasi pada kesiapan untuk bersaing masuk perguruan tinggi.

Penelitian Bjork tersebut menjadi pelajaran penting untuk Indonesia. Perubahan struktur kurikulum SMA/MA perlu diikuti dengan penyesuaian kebijakan seleksi masuk perguruan tinggi. Seleksi masuk Perguruan Tinggi Negeri adalah salah satu kebijakan yang mempengaruhi keputusan peserta didik (dan

orang tua mereka) tentang program peminatan yang dipilih ketika masuk SMA (dengan struktur Kurikulum 2013). Perguruan Tinggi, termasuk PTKL (Perguruan Tinggi Kementerian lain, misalnya Akademi Kepolisian, Sekolah Tinggi Akuntansi Negara, dsb.) mensyaratkan pendaftar lulusan SMA dari program peminatan tertentu, misalnya IPA. Maka ketika program peminatan tidak ada lagi dalam struktur Kurikulum Merdeka, peraturan ini perlu diubah. Demikian juga tes masuk perguruan tinggi, yang semua tes untuk masuk ke program studi di bidang ilmu sains dan teknologi (saintek) menguji materi dari semua mata pelajaran dalam program IPA di Kurikulum 2013, peraturan tersebut juga perlu diubah karena siswa SMA/MA dapat memilih mata pelajaran dari dua atau lebih kelompok rumpun ilmu.

Merujuk kembali pada sistem ekologi implementasi kurikulum (OECD, 2020) yang menjadi kerangka berpikir dalam perancangan kebijakan implementasi Kurikulum Merdeka (Gambar 5.1), terdapat kronosistem atau faktor waktu yang perlu diperhitungkan juga. Dukungan yang dibutuhkan satuan pendidikan dan pendidik dapat berubah dari waktu ke waktu. Ketika mulai diimplementasikan dalam situasi pandemi COVID-19 dimana proses pembelajaran masih kombinasi antara pembelajaran tatap muka dan pembelajaran jarak jauh, dukungan yang dibutuhkan satuan pendidikan akan berbeda dengan saat pembelajaran sudah kembali normal. Demikian

pula setelah diimplementasikan dua tahun, misalnya, satuan pendidikan mulai dapat meningkatkan tahap implementasinya (lihat Tabel 5.1) dan dukungan yang dibutuhkan pun akan berbeda lagi. Oleh karena itu, Pemerintah perlu tanggap dengan kebutuhan-kebutuhan yang berubah seiring waktu.

Monitoring dan evaluasi (monev) perlu menjadi mekanisme untuk mendapatkan umpan balik kualitas desain dan implementasi kurikulum. Namun demikian, informasi yang juga perlu didapat pemerintah melalui monev adalah kebutuhan dukungan implementasi dari waktu ke waktu. Artinya, dalam prinsip *implementation at the right level* (implementasi sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan dan pendidik), posisi monev serupa dengan asesmen formatif. Asesmen ini tidak digunakan sebagai alat akuntabilitas apalagi menentukan keputusan yang berisiko tinggi untuk satuan pendidikan dan pendidik. Monev perlu dilakukan untuk menentukan tahap kesiapan satuan pendidikan dalam mengimplementasikan kurikulum dan untuk menentukan langkah-langkah yang perlu dilakukan serta dukungan yang dibutuhkan agar mereka dapat terus melangkah ke tahap implementasi berikutnya dan menjadi satuan pendidikan yang semakin merdeka, berdaya upaya, dan mampu secara mandiri memberikan layanan pendidikan terbaik untuk peserta didik mereka, sebagaimana yang menjadi visi Ki Hajar Dewantara (2009).

D. Kesimpulan

Perancangan desain kurikulum tidak dapat dipisahkan dari strategi implementasinya. Keduanya sama pentingnya, bahkan ringkasan

kajian literatur yang dilakukan OECD (2019) menunjukkan bahwa dari masa ke masa perubahan desain kurikulum tidak terlalu

signifikan meskipun banyak negara mengklaim bahwa mereka melakukan reformasi kurikulum untuk mengatasi krisis-krisis yang beragam. Stephen Ball (2005), pakar kebijakan pendidikan menjelaskan bahwa perubahan kurikulum terus dilakukan sebenarnya bukan karena kurikulum sebelumnya tidak efektif, namun karena strategi implementasinya kurang dipersiapkan dengan hati-hati. Pemerintah pusat, menurut Ball, seringkali cenderung memilih strategi yang mereka dapat kendalikan, sehingga terus menerus implementasi kebijakan pendidikan dilakukan secara *top-down*. Padahal, tanpa memperhitungkan kompleksitas di tingkat lokal yaitu di satuan pendidikan dan daerah, strategi implementasi akan senantiasa menemui masalah, terlepas dari seberapa canggih desain isi kurikulumnya. Oleh karena itu Bab ini menjelaskan kerangka berpikir implementasi Kurikulum Penggerak dengan harapan seluruh pemangku kepentingan terkait dapat memahami landasan berpikir di balik keputusan dan strategi yang dilakukan, serta peran-peran yang dapat mereka mainkan untuk menguatkan implementasi Kurikulum Merdeka.

Menggunakan kerangka teori sistem ekologi yang dikembangkan Bronfenbrenner dan diadaptasi oleh OECD (2020), peran pemangku kepentingan dari level yang berbeda-beda menjadi lebih mudah untuk diidentifikasi. Meskipun implementasi kurikulum terjadi pada level mikrosistem (implementasi oleh pendidik di dalam kelas mereka) dan level mesosistem (implementasi di tingkat satuan pendidikan), namun masyarakat dan pemerintah pusat maupun daerah memiliki peran yang sangat penting untuk mendukung proses implementasi kurikulum. Implementasi kurikulum pada hakikatnya adalah proses belajar dimana pendidik dan pimpinan satuan

pendidikan memaknai kebijakan baru ini, menginterpretasikannya, serta memutuskan bagaimana mereka akan benar-benar menggunakannya. Proses ini tidak terjadi secara vakum dalam satuan pendidikan, tetapi faktor-faktor yang ada di ekosistem (pemerintah, komunitas dan organisasi pendidikan) dan makrosistem (faktor budaya, publik atau masyarakat umum, media massa) juga mempengaruhi proses pemaknaan dan penerapan kurikulum. Kenyataan ini tidak dapat dihindari, pertanyaannya adalah apakah pemerintah akan mengabaikan kompleksitas proses implementasi kurikulum ini atau menjadikannya sebagai landasan untuk merancang strategi implementasi?

Kemendikbudristek memilih yang kedua, yaitu mengembangkan strategi implementasi Kurikulum Merdeka dengan mempertimbangkan kompleksitas konteks yang sistemik. Dengan menyadari kompleksitas tersebut, ditambah dengan situasi pandemi COVID-19 yang belum usai, serta berpegang pada prinsip-prinsip perancangan kurikulum, ada tiga hal kunci yang melandasi strategi implementasi Kurikulum Merdeka, yaitu: (1) kurikulum merdeka adalah pilihan, (2) implementasi kurikulum adalah proses belajar, dan (3) dukungan perlu diberikan kepada satuan pendidikan dan pendidik sesuai kebutuhan baik dari segi situasi yang ada maupun dari segi waktu. Kurikulum merupakan aspek esensial dalam pembelajaran dan dapat dilihat sebagai poros bagi kebijakan-kebijakan pendidikan lainnya. Oleh karena itu dukungan yang perlu diberikan oleh pemerintah tidak cukup hanya sebatas dukungan teknis (misalnya pelatihan pendidik, sarana prasarana satuan pendidikan), tetapi juga penyesuaian kebijakan-kebijakan lainnya yang berkaitan dengan Kurikulum Merdeka.

Oleh karenanya monitoring dan evaluasi perlu dilaksanakan dengan menyeluruh untuk tujuan memperbaiki kualitas implementasi kebijakan pemulihan pembelajaran, sekaligus untuk menyiapkan satuan pendidikan untuk dapat mengimplementasikan Kurikulum Merdeka ke tahapan selanjutnya. Monev, dengan demikian, bukanlah alat akuntabilitas untuk menghakimi performa satuan pendidikan dan pendidik. Umpan balik dari pemangku kepentingan lainnya juga perlu diperhatikan namun esensi utama dari pemulihan pembelajaran perlu senantiasa dijadikan pijakan.

Penelitian-penelitian yang dirangkum dalam bab ini juga secara konsisten menunjukkan bahwa kesiapan adalah hal yang paling penting bagi satuan pendidikan untuk berinovasi dan melakukan perubahan, namun kesiapan utama dalam menerapkan suatu kebijakan baru bukanlah pada aspek sarana prasarana melainkan pada hal-hal lain yang jauh lebih

murah, namun membutuhkan upaya dan waktu untuk menyiapkannya, yaitu kepemimpinan yang terbuka pada kebaruan, budaya kerja yang saling percaya, kolaboratif, serta mendorong guru untuk terus belajar dan berani mengambil risiko, dan juga hubungan yang kolaboratif antara pendidik dan orangtua/keluarga peserta didik. Sehingga pilihan untuk menggunakan Kurikulum Merdeka sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan bukanlah kebijakan yang memperbesar kesenjangan kualitas pendidikan. Sebaliknya, strategi implementasi sesuai tahap kesiapan satuan pendidikan (*implementation at the right level*) adalah kebijakan yang memperhatikan situasi, kondisi, dan kebutuhan satuan pendidikan untuk memulihkan pembelajaran dan meningkatkan kualitas pembelajaran dan layanan pendidikan untuk peserta didik.

Daftar Pustaka

- Afriansyah, A. (2020). Transformasi pendidikan dan berbagai problemnya. <https://kependudukan.lipi.go.id/id/berita/53-mencatatcovid19/838-covid-19-transformasi-pendidikan-dan-berbagai-problemnya>
- Ahmad, S. (2014) Problematika kurikulum 2013 dan kepemimpinan instruksional kepala sekolah. *Jurnal Pencerahan*. Vol. 8. No. 2
- Alifia, U., Barasa, A. R., Bima, L., Pramana, R. P., Revina, S., & Tresnatri, F. A. (2020). Belajar dari rumah: potret ketimpangan pembelajaran pada masa pandemi COVID-19. *Catatan Penelitian SMERU* No. 1/2020
- Almond, G.A. & Verba, S. (1989). The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Anderson, Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Andiarti, A. & Felicia, N. (2019). Menyiapkan anak bersekolah secara holistik: Studi kasus calistung sebagai kesiapan bersekolah. *Kilas Pendidikan*. Jakarta: PSPK
- Arum, R., Beattie, I., & Ford, K. (2015). The Structure of Schooling. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Atkinson, A. (2008). The ISIS agreement: How sustainability can improve organizational performance and transform the world. Routledge
- Ball, S. J. (2005). Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. Routledge.
- Ball, S. Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York, NY: Routledge.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8, 14.
- Balitbang Kemendikbud. (2019). Kajian implementasi kurikulum 2013. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of “Teaching at the right level” in India. https://www.pratham.org/wp-content/uploads/2020/02/2016.08_Mainstreaming-an-Effective-Intervention_AB-RB-JB-ED-HK-SM-MS-MW.pdf
- Beatty, A., Emilie, B., Luhur, B., Menno, P., Daniel, S. (2021). Schooling progress, learning reversal: Indonesia's learning profiles between 2000 and 2014. *International Journal of Educational Development* 85 (2021) 102436.

- Benavot, A. & Resh, N. (2003). Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: A comparative study of Arab and Jewish schools in Israel. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 171-196.
- Bjork, Christopher. (2016). *High-Stake Schooling: What We Can Learn from Japan's Experiences with Testing, Accountability, and Education Reform*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bjork, C. (2005). *Indonesian education: Teachers, schools, and central bureaucracy*. Routledge.
- Boundersa, N. (2016). The Importance of teachers' training programs and professional development in the Algerian educational context: Toward informed and Effective teaching practices.://www.researchgate.net/publication/30943008
- Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A. & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education.
- Cambridge Assessment for Education (2021). Getting started with assessment for learning. *Cambridge Assessment for Education*
- Cheung, A.C.K. & Wong, P.M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong, China: Key findings from a large-scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.
- Conto, C.A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). Covid-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss. UNICEF Office of Research -Innocenti.
- Daly, A. J., & Little, J.W. eds. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Dewantara, Ki Hadjar. (2009). *Menuju Manusia Merdeka*. Yogyakarta: Leutika.
- Djaelani, A.R., Pratikno, H.H., & Setiawan, T. (2019). Implementasi kurikulum dan permasalahannya (Studi kasus di SMK Ganesa Kabupaten Demak). IVET Teacherpreneur. <http://e-journal.ikip-veteran.ac.id/index.php/pawiyatan>
- Drabsch, T. (2013). The Australian curriculum. *Briefing Paper No 1/2013*
- Drake, C. & Sherin, M.G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry* (36)2. 153-187.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. PNAS. Vol. 118 No.17 DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Fullan, Michael. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4e. New York, NY: Teachers College.
- Gabriel, J. G., & Farmer, P. C. (2009). How to help your school thrive without breaking the bank. ASCD

- Glatthorn, A. A., Boschee, B. F., & Whitehead, B. M. (2011). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE
- Glaesser, Judith. (2018). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*. (45)1. 70-85.
- Gouedard, P. (2021). Developing indicators to support the implementation of education policies. OECD Education Working Paper No. 255
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Lipsky, Michael. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of The Individual in Public Services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lopez, M.E., Kreider, H., & Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, 40(78). 78-105
- Mapp, K., & Kuttner, P. (2013). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships*. SEDL in collaboration with the U.S. Department of Education. dari <http://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf>
- OECD. (2020a). *Curriculum (Re)Design*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis*. Paris, France: OECD.
- Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. *Canadian Public Policy*, 46(S1), S82-S87.
- Hanushek, E. A., & Woessman, L. (2020). The economic impacts of learning losses. Education Working Papers No. 225. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/21908d74-e>
- Harmey, S., & Moss, G. (2021): Learning disruption or learning loss: Using evidence from unplanned closures to inform returning to school after COVID-19, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2021.1966389
- Honig, M. (2006). Complexity and policy implementation. *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*, 63, 1-25.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Journal of Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 40. p 4006-415.
- Indrawati, M., Cahyo, P., & Ayu, S. (2020). The COVID-19 Pandemic impact on children's education in disadvantaged and rural area across Indonesia. *International Journal of Education (IJE)* Vol. 8, No 4, Desember 2020.
- Jandrić, P., & McLaren, P. (2021). From learning loss to learning opportunity, educational philosophy and theory. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2021.2010544

- Karsidi, R., Humona, R., Budiati, A.C., & Wardoyo, W.W. (2013). Parent involvement on school committees as social capital to improve student achievement. *Excellence in Higher Education*. Vol. 4(2013), 1-6
- Khurotulaeni. (2019). The implementation of curriculum 2013 revision on lesson plans made by English teachers of SMAN 2 Magelang in school year 2018/2019. *Journal or Research on Applied Linguistics Language and Language Teaching*. Vol. 2, No. 1, p. 17-23.
- Kementerian Keuangan. (2021). Usaha meningkatkan kualitas pendidikan melalui mandatory spending anggaran pendidikan. <https://anggaran.kemenkeu.go.id/in/post/usaha-meningkatkan-kualitas-pendidikan-melalui-mandatory-spending-anggaran-pendidikan->
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). Analisis survei cepat pembelajaran dari rumah dalam masa pencegahan COVID-19.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020, Juni 2). Peraturan menteri pendidikan dan kebudayaan Republik Indonesia nomor 22 Tahun 2020 tentang rencana strategis kementerian pendidikan dan kebudayaan Tahun 2020-2024.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders. CTP Research Report.
- Kneen, J., Breeze, T. Thayer, E. John, V., & Davies-Barnes. (2021). Pioneer teachers: How far can individual teachers achieve agency within curriculum development? *Journal of Educational Change*, 1-22.
- Lambert, D. & Lines, D. (2000). *Understanding assessment*. London, UK: Routledge Falmer.
- Li ,Y., Zhang, X., Dai, D.Y., & Hu, W. (2021). Curriculum innovation in times of the COVID-19 pandemic: The thinking-based instruction theory and its application. *Front. Psychol.* 12:601607.doi: 10.3389/fpsyg.2021.601607
- Lipsky, Michael. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of The Individual in Public Services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lopez, M.E., Kreider, H., & Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, 40(1), 78-105.
- Maharani, E. (2014). Beban kurikulum 2013 terlalu berat. *Republika*. Dapat diakses di: <https://www.republika.co.id/berita/pendidikan/eduaction/14/10/14/ndeg5a-beban-kurikulum-2013-terlalu-berat>
- Ministry of Education of New Zealand (n.d). NZ Curriculum Online: Principles. Retrieved January 12, 2021, from <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Principles>
- Miller, A. (2018). Planning for PBL implementation. *Edutopia*.
- Munawaroh. (2017). The Influence of teaching methods and learning environment to the student's learning achievement of craft and entrepreneurship subjects at vocational high school. *International Journal of*

- Environmental & Science Education*. Vol. 12, No.4, 665-678
- Murdoch, K. (1915). *The Power of Inquiry*
- Murdoch, K. (2020). Cycle of inquiry. Retrieved from <https://www.kathmurdoch.com.au/new-page-2-1>
- Muttaqin, T. (2018). Determinant of unequal access to and quality of education in Indonesia. *Jurnal Perencanaan Pembangunan*. <https://doi.org/10.36574/jpp.v2i1.27>
- OECD. (2008). Assessment for learning formative assessment. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy".
- OECD. (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2020a). *Curriculum (Re)Design*. OECD.
- OECD. (2020b). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD.
- OECD. (2020c). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning*. OECD.
- OECD. (2021a). *Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA*. Paris, France: OECD.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. 7th ed. Essex, England: Pearson.
- Paparan Kemdikbudristek (2021a). Merdeka belajar episode kelima belas: Kurikulum merdeka dan platform merdeka mengajar.
- Paparan Kemdikbudristek (2021b). Kebijakan kurikulum untuk pemulihan pembelajaran setelah pandemi.
- Pratiwi, I., & Bakti, U. (2020). Kesenjangan kualitas layanan pendidikan di Indonesia pada masa darurat COVID-19: Telaah demografi atas implementasi kebijakan belajar dari rumah. *Jurnal Kependudukan Indonesia*, Edisi Khusus Demografi dan COVID-19, Juli 2020.
- Puslitjak. (2020). Risalah kebijakan mengatasi resiko belajar dari rumah. https://puslitjakdikbud.kemdikbud.go.id/front_2021/produk/risalah_kebijakan/detail/313437/mengatasi-risiko-belajar-dari-rumah
- Puslitjak & INOVASI. (2021). Pemulihan pembelajaran: Waktunya untuk bertindak risalah kebijakan.
- Poedjiastuti, D., Akhyar, F., Hidayati, D., & Gasmi, F.N. (2018) Does curriculum help students to develop their English competence? A case in Indonesia. *Arab World English Journal*, 9 (2). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.12>
- Porter, A.C., & Polikoff, M.S. (2008). *National Curriculum. 21st Century Education: A Reference Handbook*. Thousand Oaks, CA: SAGE

- Pratiwi, Solihin., Rahmah, U. (2019). Regulasi guru dalam meningkatkan kreativitas pembelajaran. Pusat Penelitian Kebijakan.
- Pritchett, L., & Beatty, A. (2015). Slow down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. *International Journal of Educational Development*, 40, 276–288. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.11.013
- PSKP. (2021). Laporan teknis evaluasi program sekolah penggerak. Jakarta: PSKP
- Puskurbuk (2019) Kajian pengembangan dan implementasi kurikulum 2013. Tidak dipublikasikan.
- Rogan, J.M. & Grayson, D.J. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education*, (25)10. 1171-1204.
- Rusman, Rahmawati, Y., Riyana, C., Utanto, Y., Dewi, L., Susilana, R., Suprananto, Patriasih, R., Zaman, B., Djoehaeni, H., Nurwataniah, Hadiapurwa, H., Sasmita, K., Ivansyah, A., Setyarini, S., Muslim, F., Mulyati, E. N., Sensus, A., Srihayati, T., ... Wibowo, S. (2021). Laporan hasil evaluasi kurikulum 2013 (paud, sd, smp, sma, smk, pendidikan keaksaraan dan kesetaraan, dan pendidikan khusus). Pusat Kurikulum dan Perbukuan, Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools?. *Journal of Professional Capital and Community*, 1-7.
- Sahlberg, P., & Doyle, W. (2019). *Let the children play: How more play will save our schools and help children thrive*. New York, NY: Oxford University Press.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. Currency.
- Sisdiana, E., Sofyatinigrum, E., Krisna, F. N., Rakhmah, D. N. (2019). Evaluasi pelaksanaan pembelajaran kurikulum 2013. Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan dan Kebudayaan, Badan Penelitian dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan
- Spillane, James P. (2004). *Standards Deviation: How Schools Misunderstand Education Policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Trelease, J. (2019). *Jim Trelease's Read-Aloud Handbook*. 8th ed. New York, NY: Penguin Books
- Teleaumbanua, Tohannes (2014) Analysis permasalahan implementasi kurikulum 2013. *Journal Polingua*. Volume 3-No.1.
- The SMERU Research Institute. (2020). Belajar dari rumah: Potret ketimpangan pembelajaran pada masa pandemi

- COVID-19. Catatan Penelitian SMERU No. 1/2020.
- The SMERU Research Institute-The RISE Programme in Indonesia (2020). Memulihkan penurunan kemampuan siswa saat sekolah di Indonesia dibuka kembali. https://rise.smeru.or.id/sites/default/files/event/Florischa%20Ayu%20Tresnatri_Memulihkan%20Penurunan%20Kemampuan%20Siswa%20Saat%20Sekolah%20di%20Indonesia%20Dibuka%20Kembali.pdf
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). Primary determinants of a large-scale curriculum reform: National board administrators' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 702-716.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- UNESCO (2020). COVID-19 response – remediation: Helping students catch up on lost learning, with a focus on closing equity gaps [Spring/Summer 2020: Draft document as per 2 July 2020]. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkitremediation.pdf>.
- UNESCO (2021). Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale? Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2020). Recommendation on open educational resources (OER). Paris: UNESCO.
- UNESCO & Commonwealth of Learning. (2019). Guidelines on the development of open educational resources policies. Paris: UNESCO
- UNESCO MGIEP. (2017). *Rethinking schooling for the 21st century: The state of education for peace, sustainable development and global citizenship in Asia*. New Delhi, India: The Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- UNESCO. (2017a). *Developing and implementing curriculum frameworks*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2017b). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. Paris, France: UNESCO.
- UNICEF. (2021). Menuju respons dan pemulihan COVID-19 yang berfokus pada Anak: Seruan aksi. <https://www.unicef.org/indonesia/media/10671/file/Menuju%20respons%20dan%20pemulihan%20COVID-19%20yang%20berfokus%20pada%20anak.pdf>
- Valverde, G., Bianchi, L.J., Wolfe, R.G., Schmidt, W.H., & Houang, R.T. (2002). *According to The Book: Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice Through the World of Textbooks*. Springer Science+Business Media.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. OECD Education Working Papers (162). Paris, France: OECD.
- Welsh Government. (2021). New national network for curriculum implementation. Retrieved from <https://curriculumforwales.gov.wales/2021/06/30/new-national->

network-for-curriculum-implementation-can-you-support-it/)

Wilcox, K.C., Lawson, H.A., Angelis, J.I., Durand, F., Gregory, K., Zuckerman, S. & Schiller, K. (2017). *Innovation in Odds-Beating Schools: Exemplars for Getting Better at Getting Better*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Woolfolk, Anita. (2017). *Educational Psychology*. 13th ed. London, UK: Pearson Education

World Bank Group. (2017). *World Development Report 2018: Learning To Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank Publications.

World Bank. (2021). *Student Learning and Diagnostic Assessment Tools for Remote Primary Schools in Indonesia's Lagging Districts. Student Learning and Diagnostic Assessment Tools for Remote Primary Schools in Indonesia Lagging Districts*. (worldbank.org)

Zamjani, I., Pratiwi, I., Rakhmah, D. N., Azizah, S. N., Hijriani, I., & Hidayati, S. (2020). *Laporan Survei Pelaksanaan Belajar Dari Rumah di Masa Pencegahan COVID-19*. Jakarta: Pusat Penelitian Kebijakan, Badan Penelitian Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan