BANGKIT LEBIH KUAT

STUDI KESENJANGAN PEMBELAJARAN

BANGKIT LEBIH KUAT

Tim Penulis

- Amy Berry, Ph.D., *Research Fellow Australian Council for Educational Research (ACER)*
- Anisah Hafiszha Zulfa, S.E., *Research Fellow INOVASI*
- Beth Sprunt, Ph.D., *Disability Advisor INOVASI*
- Ceri Bryant, M.Phil., *Monitoring and Evaluation Advisor INOVASI*
- Dan Cloney, Ph.D., *Senior Research Fellow Australian Council for Educational Research (ACER)*
- George Adam Sukoco, M.Sc., *Monitoring and Evaluation Specialist INOVASI*
- Irsyad Zamjani, Ph.D., *Plt Kepala Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan BSKAP Kemendikbudristek*
- Jeaniene Spink, Ph.D., *Research Director Australian Council for Educational Research (ACER)*
- Lanny Octavia, M.A., *Research and Learning Specialist INOVASI*
- Mark Heyward, Ph.D., *Program Director INOVASI*
- Mary Fearnley-Sander, Ph.D., *Research and Learning Advisor, INOVASI*
- Rasita Ekawati Purba, Ph.D., *MERL Manager INOVASI*
- Robert Randall, M.Ed., *System and Policy Advisor INOVASI*
- Senza Arsendy, M.Sc., *Senior Research Fellow INOVASI*

Isi buku ini merupakan produk kolaborasi antara INOVASI dan Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP) Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek). Temuan, penafsiran dan kesimpulan di dalam laporan ini merupakan tanggung jawab penulis, dan tidak mencerminkan pandangan INOVASI, Palladium, Pemerintah Indonesia maupun Pemerintah Australia. Anda diperbolehkan menyalin, mendistribusikan dan menyebarluaskan laporan ini untuk tujuan nonkomersial dengan syarat adanya penulisan sitasi lengkap secara jelas.

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

(1) Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 Ayat (1) Huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).

(2) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 Ayat (1) Huruf c, Huruf d, Huruf f, dan/atau Huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

(3) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 Ayat (1) Huruf a, Huruf b, Huruf e, dan/atau Huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).

(4) Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada Ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

BANGKIT LEBIH KUAT

STUDI KESENJANGAN PEMBELAJARAN

KOMPAS
PENERBIT BUKU

Bangkit Lebih Kuat

Studi Kesenjangan Pembelajaran

Copyright© 2023 INOVASI dan
Kemendikbudristek

Pertama kali diterbitkan dalam bahasa Indonesia
dalam bentuk cetak dan digital oleh Penerbit Buku Kompas, 2023
PT. Kompas Media Nusantara
Jl. Palmerah Selatan 26-28
Jakarta 10270
e-mail: buku@kompas.com

Isi buku ini merupakan produk kolaborasi antara INOVASI dan Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP) Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek). Buku ini tidak untuk diperjualbelikan.

Editor: Innezdhe Ayang Marhaeni
Desain Sampul: Wiko
Foto-foto: Dokumentasi INOVASI

Hak cipta dilindungi oleh undang-undang. Anda dapat membuat salinan, mendistribusikan, dan meneruskan materi ini secara bebas untuk tujuan non-komersial. Untuk permintaan salinan atau informasi lebih lanjut, silakan hubungi INOVASI atau PSKP Kemendikbudristek.

xx + 276 hlm., 15cm x 23 cm
ISBN: 978-623-160-051-6
ISBN: 978-623-160-052-3 (PDF)
KMN: 582312228

Isi di luar tanggung jawab Percetakan
PT Gramedia, Jakarta

INOVASI
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Kemitraan Australia Indonesia

Gedung Perkantoran Ratu Plaza - lantai 19
Jl. Jend. Sudirman Kav 9
Jakarta Pusat, 10270
Indonesia
Tel : (+6221) 720 6616
Fax : (+6221) 720 6616

info@inovasi.or.id
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Inovasi Pendidikan
www.inovasi.or.id

TUT WURI HANDAYANI

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP)
Kementerian Pendidikan. Kebudayaaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek)

Kompleks Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Gedung E Lantai 19,
Jalan Jenderal Sudirman
Senayan, Jakarta 10270
Tel: 0215713827

pskp@kemdikbud.go.id
@pskp.kemdikbud
PSKP Kemdikbud
https://pskp.kemdikbud.go.id/

INOVASI didukung oleh Pemerintah Australia dan diimplementasikan oleh Palladium.

Daftar Isi

Daftar Tabel vii
Daftar Gambar viii
Glosarium xi
Pengantar Anindito Aditomo, S.Psi., M.Phil., Ph.D. xv
Prolog Mark Heyward, Ph.D. xix

BAB 1
Tak Sekadar Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi Covid-19 pada Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia 1
I. Pendahuluan 9
II. Cakupan dan Metode 11
III. Penjelasan Tingkat Kemampuan Siswa Berdasarkan SLA dan Kesesuaiannya dengan Alat Ukur Eksternal 15
IV. Performa Siswa 21
V. Pemerataan Hasil Belajar 34
VI. Temuan Utama yang Patut Menjadi Perhatian 41
VII. Kesimpulan 46

BAB 2
Kesenjangan yang Semakin Melebar: Dampak Pandemi Covid-19 pada Siswa dari Kelompok Paling Rentan di Indonesia 59
I. Pendahuluan 67
II. Faktor-Faktor yang Memengaruhi Pengalaman Pembelajaran Jarak Jauh Siswa 71
III. Hasil Belajar Berdasarkan Identitas Anak 93
IV. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Literasi 107
V. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Numerasi 112
VI. Kesimpulan 114

BAB 3
Bangkit Lebih Kuat: Pemulihan Pembelajaran Pasca-Pandemi Covid-19. Sebuah Studi Kasus 135
I. Pendahuluan 141
II. Upaya Pemulihan Pembelajaran 150
III. Gambaran Pemulihan Pembelajaran 161
IV. Penutup 171

BAB 4
Potensi Kurikulum Merdeka Mengatasi *Learning Loss* dan Pembelajaran Jangka Panjang 181
I. Pendahuluan 189
II. Transformasi Kurikulum di Indonesia 200
III. Kurikulum Merdeka 210
IV. Tantangan dan Peluang 221
V. Kesimpulan 251

Epilog Mark Heyward, Ph.D. 255

Daftar Pustaka 261

Indeks 271

Tentang Inovasi 276

Daftar Tabel

Tabel 1.1 Jumlah Responden Studi Menurut Kelas, Gender, dan Disabilitas 11

Tabel 1.2 Jumlah Siswa Per Provinsi 12

Tabel 1.3 Jumlah Sekolah dalam Studi (Menurut Jenis) 12

Tabel 1.4 Deskriptor Kemahiran SLA untuk Matematika 17

Tabel 1.5 Deskriptor Kemahiran SLA untuk Bahasa Indonesia 19

Tabel 1.6 Tingkat Teks di dalam SLA untuk Menyimak dan Membaca Pemahaman 51

Tabel 1.7 Regresi OLS untuk Bidang Matematika yang Sepenuhnya Bersyarat (Kesalahan Standar yang Kuat untuk Pengelompokan di Dalam Sekolah) 54

Tabel 1.8 Regresi OLS Untuk Bidang Pemahaman yang Sepenuhnya Bersyarat (Kesalahan Standar yang Kuat untuk Pengelompokan di Dalam Sekolah) 56

Tabel 2.1 Jumlah Sekolah Menurut Tipe Sekolah 124

Tabel 2.2 Jumlah Siswa Menurut Gender, Lokasi, Status Disabilitas, Bahasa Ibu, dan Kelas 124

Tabel 2.3 Belajar dari Rumah dengan Bantuan Orangtua/Wali (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi Siswa) 125

Tabel 2.4 Sumber Bantuan yang Diberikan dalam Kegiatan Belajar Selama Pandemi (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi Siswa) 126

Tabel 2.5 Akses Guru ke Teknologi Selama Pandemi Menurut Gender dan Lokasi 128

Tabel 2.6 Persepsi Guru tentang Kemampuan Mereka untuk Melakukan PJJ Selama Pandemi (Menurut Gender dan Lokasi) 129

Tabel 2.7 Persepsi Siswa tentang Jumlah Pekerjaan Rumah/Tugas yang Diberikan Guru Selama Pandemi 131

Tabel 2.8 Dukungan yang Diberikan Guru ke Orangtua Selama Pandemi Menurut Status Disabilitas 131

Tabel 2.9 Tipe Kegiatan Pembelajaran yang Dilakukan Siswa Selama Pandemi (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi) 132

Tabel 3.1 Kerangka Pemulihan Pembelajaran Dabrowski, dkk. (2022) 151

Tabel 3.2 Penyesuaian Kurikulum dan Praktik Mengajar Guru 166

Tabel 3.3 Kepemimpinan Kepala Sekolah 168

Tabel 3.4 Dukungan Pihak Lain 170

Tabel 3.5 Kebijakan Merdeka Belajar 175

Daftar Gambar

Gambar 1.1	Proporsi Siswa Menurut Tingkat Performa dan Kelas – Matematika	22
Gambar 1.2	*Box-plot* yang Menggambarkan Distribusi Kemampuan Siswa untuk Bidang Matematika Menurut Kelas dan Gender	23
Gambar 1.3	Proporsi Anak Perempuan dan Anak Laki-laki Menurut Tingkat Performa (Semua Kelas) – Matematika	24
Gambar 1.4	Proporsi Siswa Menurut Tingkat Performa – Literasi	27
Gambar 1.5	*Box-plot* yang Menggambarkan Distribusi Kemampuan Siswa untuk Bidang Literasi (Pemahaman) Menurut Kelas dan Gender	28
Gambar 1.6	Proporsi Anak Perempuan dan Anak Laki-laki (Semua Kelas) Menurut Tingkat Performa – Literasi	29
Gambar 1.7	Kumpulan Estimasi Parameter Regresi (dan Tingkat Kepercayaan Statistik Sebesar 95 persen) untuk Bidang Pemahaman Literasi dan Matematika pada Faktor Anak	36
Gambar 1.8	Kumpulan Estimasi Parameter Regresi (dan Tingkat Kepercayaan Statistik Sebesar 95 persen) untuk Bidang Pemahaman Literasi dan Matematika pada Faktor Rumah Tangga dan Keluarga	38
Gambar 1.9	Kumpulan Estimasi Parameter Regresi (dan Tingkat Kepercayaan Statistik Sebesar 95 persen) untuk Bidang Pemahaman Literasi dan Matematika pada Faktor Sekolah	40
Gambar 2.1	Sampel Studi Kesenjangan Pembelajaran INOVASI	70
Gambar 2.21	Tingkat Pendidikan Orangtua Siswa Menurut Lokasi	127
Gambar 2.2	Akses Siswa ke Sumber Daya yang Mendukung Belajar dari Rumah (Menurut Lokasi Siswa)	73
Gambar 2.3	Akses Siswa ke Perangkat atau Teknologi (Menurut Status Disabilitas Siswa)	74
Gambar 2.4	Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa (Menurut Gender Siswa)	75
Gambar 2.5	Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa (Menurut Lokasi Siswa)	76
Gambar 2.6	Dukungan Orangtua dalam Belajar dari Rumah (Menurut Bahasa Ibu Siswa)	78

Gambar 2.7	Persepsi Tugas Sekolah Selama Pandemi (Menurut Status Disabilitas Siswa)	84
Gambar 2.8	Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)	96
Gambar 2.9	Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)	97
Gambar 2.10	Kehilangan Pembelajaran untuk Siswa Kelas 2-3 (Menurut Gender Siswa)	98
Gambar 2.11	Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Bahasa Ibu Siswa)	100
Gambar 2.12	Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Bahasa Ibu Siswa)	101
Gambar 2.13	Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Lokasi Siswa)	102
Gambar 2.14	Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Lokasi Siswa)	103
Gambar 2.15	Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)	106
Gambar 2.16	Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)	106
Gambar 2.17	Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Gender, Lokasi, dan Status Disabilitas Siswa)	108
Gambar 2.18	Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Disabilitas Siswa, Gender, dan Lokasi)	109
Gambar 2.19	Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Bahasa Ibu, Lokasi, dan Gender Siswa)	110
Gambar 2.20	Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Numerasi (Menurut Gender Siswa, Lokasi, dan Disabilitas)	113
Gambar 3.1	Perubahan Nilai Literasi Siswa Kelas 1 ke Kelas 2 TA 2019/2020 dan 2020/2021 (*z-score*)	142
Gambar 3.2	Waktu Pengambilan Data	146

Gambar 3.3	Ilustrasi Estimasi Kehilangan Hasil Pembelajaran/ Pemulihan Pembelajaran	147
Gambar 3.4	Tingkat Kesulitan Soal	149
Gambar 3.5	Tiga Komponen Utama dalam Pendidikan (Pusat Asesmen Pendidikan, 2021)	155
Gambar 3.6	Perubahan Nilai Literasi dan Numerasi Siswa Kelas 1 ke Kelas 2	163
Gambar 3.7	Contoh Ilustrasi Kesenjangan Pembelajaran untuk Mata Pelajaran Numerasi Berdasarkan Standar Kurikulum Khusus	165
Gambar 4.1	Performa Siswa Indonesia dalam PISA dan Perbandingannya dengan Siswa di Negara Lain	195
Gambar 4.2	Hasil Belajar Siswa Berdasarkan Kurikulum yang Digunakan	206
Gambar 4.3	Hasil Belajar Numerasi Siswa Berdasarkan Kurikulum yang Digunakan dan Kelompok Subpopulasi	207
Gambar 4.4	Kerangka Sistem Pendidikan Indonesia	214
Gambar 4.5	Profil Pelajar Pancasila	215
Gambar 4.6	Perbedaan Skor Literasi dan Numerasi antara Kelas 1 dan 2 pada Tahun Ajaran 2019/2020 dan 2020/2021	223
Gambar 4.7	Ilustrasi Kesenjangan Pembelajaran yang Menumpuk di Kelas Awal (Numerasi)	224
Gambar 4.8	Estimasi Parameter Regresi (Terstandardisasi untuk Y) untuk Hasil Belajar Siswa	225
Gambar 4.9	Kurikulum yang Digunakan Sekolah Selama Pandemi Covid-19	227

Glosarium

ACER	Australian Council for Educational Research
AITSL	The Australian Institute of Teaching and School Leadership
AKM	Asesmen Kompetensi Minimum
ATP	Alur Tujuan Pembelajaran
Bahasa ibu	Bahasa utama yang digunakan anak/siswa untuk berinteraksi dengan keluarganya
BGP	Balai Guru Penggerak
Blended learning	Metode yang menggabungkan pembelajaran daring dan tatap muka
BOP	Bantuan Operasional Pendidikan
BOS	Bantuan Operasional Sekolah
BSKAP	Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
BSNP	Badan Standar Nasional Pendidikan
CP	Capaian Pembelajaran
DAK	Dana Alokasi Khusus
Daring	Pembelajaran dalam jaringan
DFAT	Departemen Luar Negeri dan Perdagangan (*Department of Foreign Affairs and Trade*)
Disabilitas	Penyandang disabilitas didefinisikan sebagai mereka yang memiliki gangguan fisik, mental, intelektual, atau sensorik jangka panjang yang dapat disebabkan oleh berbagai rintangan yang menghambat mereka untuk berpartisipasi penuh dan efektif dalam masyarakat atas dasar kesetaraan dengan orang lain.
Expert judgement	Pendapat ahli
GEDSI	Kesetaraan gender, disabilitas, dan inklusi sosial (*Gender Equality, Disability, and Social Inclusion*)
Gender	Konstruksi sosial dan budaya yang membedakan perbedaan atribut laki-laki dan perempuan, anak perempuan dan anak laki-laki, dan karenanya mengacu pada peran maupun tanggung jawab laki-laki dan perempuan (Dalam "UNICEF Gender Equality: Glossary of Terms and Concepts").
GPF	Kerangka Kecakapan Global (*Global Proficiency Framework*)

ICT	Teknologi Informasi dan Komunikasi/TIK (*Information and Communications Technology*)
Identitas siswa	Identitas siswa dalam studi kami mencakup gender, budaya, bahasa ibu siswa, dan apakah mereka bersekolah di perkotaan atau perdesaan dan daerah terpencil. Karena identitas dapat membentuk berbagai pengalaman siswa di kelas, penting untuk memahami hal ini guna mengembangkan lingkungan belajar yang inklusif bagi semua siswa.
IKK	Indeks Kemahalan Konstruksi
IKM	Implementasi Kurikulum Merdeka
Inklusi disabilitas	Inklusi disabilitas mengacu pada partisipasi yang berarti dari para penyandang disabilitas dalam semua keragaman mereka ketika hak-hak mereka disuarakan dan ketika keprihatinan terkait disabilitas mereka ditangani sesuai dengan Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas.
INOVASI	Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
IPA	Ilmu Pengetahuan Alam
IPS	Ilmu Pengetahuan Sosial
IRT	Teori Respons Butir (*Item Response Theory*)
JP	Jumlah Jam Pelajaran
K–13	Kurikulum 2013
Kaltara	Kalimantan Utara
KBK	Kurikulum Berbasis Kompetensi
Kemenag	Kementerian Agama
Kemendikbudristek	Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
Kesetaraan gender	Konsep bahwa perempuan dan laki-laki, anak perempuan dan anak laki-laki, memiliki kondisi, perlakuan, dan kesempatan yang sama untuk mewujudkan potensi penuh, hak asasi manusia, dan martabat mereka, serta untuk berkontribusi pada (dan mendapat manfaat dari) pembangunan ekonomi, sosial, budaya, dan politik (Dalam "UNICEF Gender Equality: Glossary of Terms and Concepts").
KK	Kurikulum dalam Kondisi Khusus (Kurikulum Darurat)
KKG	Kelompok Kerja Guru
KKKS	Kelompok Kerja Kepala Sekolah

KM	Kurikulum Merdeka
KML	Kurikulum Muatan Lokal
Komnas Perempuan	Komisi Nasional Anti-Kekerasan terhadap Perempuan
KTSP	Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan
LAS	Lembar Aktivitas Siswa
Learning deficit	Kesulitan pembelajaran
Learning loss	Kehilangan hasil pembelajaran
Learning recovery	Pemulihan pembelajaran
Lokasi sekolah	Dikategorikan ke dalam daerah perkotaan atau perdesaan dan terpencil berdasarkan data Indeks Desa Membangun yang dipublikasikan oleh Kementerian Desa, Pembangunan Daerah Tertinggal dan Transmigrasi. Indeks ini memiliki lima kategori berdasarkan ketahanan sosial, ekonomi, dan ekologi suatu daerah, yakni: (1) mandiri atau madya, (2) maju, (3) berkembang, (4) tertinggal, atau (5) sangat tertinggal. Daerah perkotaan masuk ke dalam tiga kategori pertama, sementara daerah perdesaan dan terpencil masuk ke dalam dua kategori terakhir.
LPTK	Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan
MELQO	*Measuring Early Learning Quality and Outcomes*
MGMP	Musyawarah Guru Mata Pelajaran
MI	Madrasah Ibtidaiyah
MPL	Tingkat Kecakapan Minimum (*Minimum Proficiency Level*)
NTB	Nusa Tenggara Barat
NTT	Nusa Tenggara Timur
OECD	Organisasi untuk Kerja Sama dan Pembangunan Ekonomi (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OLS	*Ordinary Least Squares*
P4TK	Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan
PAUD	Pendidikan Anak Usia Dini
PDIA	Adaptasi Iteratif yang Didorong Permasalahan (*Problem-Driven Iterative Adaptation*)
PIP	Program Indonesia Pintar

PISA	Program Asesmen Siswa Internasional (*Programme for International Student Assessment*)
PJJ	Pembelajaran Jarak Jauh
PKG	Pusat Kegiatan Guru
PMM	Platform Merdeka Mengajar
PPKM	Pemberlakuan Pembatasan Kegiatan Masyarakat
PSKP	Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
Puskurjar	Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Puslitjak	Pusat Penelitian Kebijakan
RELASI	Relawan Literasi
RPJMN	Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional
RPP	Rencana Pelaksanaan Pembelajaran
sd	Standar deviasi
SD	Sekolah Dasar
SDG	Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (*Sustainable Development Goal*)
Sekolah Panel INOVASI	Terdiri atas 69 sekolah panel INOVASI dari tujuh kabupaten (Probolinggo, Sumenep, Bima, Sumba Barat, Sumba Barat Daya, Bulungan, dan Malinau) di Provinsi Nusa Tenggara Barat, Nusa Tenggara Timur, Kalimantan Utara, dan Jawa Timur.
SIPLah	Sistem Informasi Pengadaan Sekolah
SKB	Surat Keputusan Bersama
SLA	Asesmen Pembelajaran Siswa (*Student Learning Assessment*)
SMK PK	Sekolah Menengah Kejuruan Pusat Keunggulan
SSE	Status Sosial Ekonomi
STKIP	Sekolah Tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan
TA	Tahun Ajaran
TaRL	*Teaching at the Right Level*
UN	Ujian Nasional
USBN	Ujian Sekolah Berstandar Nasional

Pengantar
Mengatasi Krisis Pembelajaran Melalui Merdeka Belajar

Anindito Aditomo, S.Psi., M.Phil., Ph.D.
Kepala Badan Standar Kurikulum, dan
Asesmen Pendidikan (BSKAP) Kemendikbudristek

Indonesia bercita-cita menyediakan pendidikan berkualitas untuk semua warga negara, dan kita telah membuat kemajuan besar. Dalam beberapa dekade terakhir, Indonesia telah berhasil memperluas akses ke Sekolah Menengah Pertama (SMP), Sekolah Menengah Atas (SMA), dan bahkan perguruan tinggi. Hanya dalam 20 tahun, proporsi anak berusia 15 tahun yang terlayani di sekolah telah meningkat dari sekitar 35% menjadi sekitar 85%.

Namun, kita juga harus mengakui bahwa Indonesia masih kurang berhasil memastikan bahwa anak yang bersekolah memang betul-betul mendapatkan kesempatan belajar yang berkualitas. Jumlah pelajar yang mencapai hasil belajar yang diharapkan masih sangat rendah, termasuk untuk kompetensi dasar seperti literasi membaca dan numerasi. Untuk mengatasi krisis belajar ini diperlukan reformasi sistemik yang berfokus pada kualitas pembelajaran. Inilah yang sedang dilakukan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemdikbudristek) melalui Merdeka Belajar.

Salah satu kunci keberhasilan Merdeka Belajar adalah adanya umpan balik untuk mengevaluasi dan terus memperbaiki program dan kebijakan yang dirancang. Dalam konteks inilah kajian-kajian seperti yang dilakukan INOVASI memiliki nilai penting. Seri Studi Kesenjangan Pembelajaran yang dilakukan oleh INOVASI ini menyajikan analisis kritis terhadap krisis pembelajaran, serta evaluasi awal terhadap kebijakan yang bermanfaat untuk menyempurnakan kebijakan dan program Merdeka Belajar.

Studi pertama dalam seri ini menyoroti kesenjangan antara hasil belajar yang diharapkan Kurikulum 2013 dan hasil belajar yang dicapai pelajar kelas awal dalam literasi membaca dan numerasi. Studi kedua mengkaji kesenjangan kualitas pembelajaran yang makin parah akibat pandemi Covid-19. Studi ketiga meneliti *learning loss* dan pemulihan pembelajaran, serta memaparkan hasil belajar sebelum pandemi dan satu hingga dua tahun setelah pandemi. Studi terakhir mengkaji kerangka kurikulum yang baru, yakni "Kurikulum Merdeka" untuk melihat potensi pengaruhnya pada upaya peningkatan kualitas pembelajaran.

Salah satu kesimpulan utama dari studi pertama adalah adanya ketidaksesuaian antara hasil belajar yang diharapkan Kurikulum 2013 dan hasil belajar yang dicapai oleh para pelajar. Hal ini menjadi masalah karena penerapan kurikulum tersebut berjalan "terlalu cepat" bagi sebagian besar pelajar. Alih-alih meningkatkan pembelajaran, Kurikulum 2013 justru membuat banyak pelajar frustrasi. Selain itu, studi pertama menyoroti tidak jelasnya rumusan keterampilan membaca dalam Kurikulum 2013.

Di sisi lain, studi ini menemukan bahwa ada peningkatan jumlah pelajar yang memenuhi standar minimum seiring dengan kenaikan kelas dari Kelas 2 ke Kelas 3. Hal ini menunjukkan bahwa guru dan sekolah memainkan peran penting dalam mengembangkan kemampuan membaca dan numerasi para pelajar.

Studi kedua menyoroti kesenjangan dalam sistem pendidikan yang diperparah oleh disrupsi akibat pandemi Covid-19. Salah satu poin penting yang dapat diambil dari studi ini adalah dampak buruk gabungan dari faktor pribadi dan lingkungan terhadap pembelajaran. Studi ini menunjukkan bahwa kurangnya sumber daya di daerah pedesaan dan daerah terpencil dapat memperparah dampak merugikan yang sudah dialami pelajar karena latar belakang budaya (terutama bahasa ibu), sosial ekonomi, dan disabilitas mereka. Dampak negatif dari faktor-faktor di luar kendali sekolah tersebut terhadap pembelajaran pelajar menggarisbawahi besarnya tantangan yang dihadapi para guru.

Di sisi lain, studi kedua juga mengungkapkan bahwa krisis pembelajaran dapat diatasi secara efektif melalui program dan kebijakan yang tepat. Secara khusus, studi ini menekankan dampak positif dari "Kurikulum

Darurat" dan Modul Pengajaran Literasi-Numerasi yang disediakan oleh Kemdikbudristek sebagai respons terhadap pandemi. Pada dasarnya, "Kurikulum Darurat" merupakan versi kurikulum nasional yang disederhanakan (dikurangi materinya) dan disediakan sebagai pilihan untuk diterapkan oleh sekolah. Sementara itu, modul pengajaran menjadi perangkat ajar yang dapat digunakan oleh guru dan orangtua untuk mendukung kemampuan membaca dan matematika pelajar dan anak-anak mereka. Ketika sekolah memilih menggunakan salah satu atau kedua intervensi ini, pelajar menunjukkan hasil literasi membaca dan numerasi yang jauh lebih baik. Temuan dari studi kedua menunjukkan pentingnya pengurangan cakupan materi kurikulum dan penyediaan perangkat ajar yang praktis. Tentunya, kedua hal ini menjadi bagian utama dalam rancangan Kurikulum Merdeka yang baru.

Mungkin akan sangat sulit bagi komunitas pendidikan untuk melupakan gangguan yang disebabkan oleh Covid-19 terhadap rutinitas pembelajaran di dalam maupun di luar kelas, terlebih dampak buruknya terhadap pembelajaran anak-anak. Pada studi ketiga seri ini, pembahasan dititikberatkan pada *learning loss* dan pemulihan pembelajaran dengan membandingkan data sebelum pandemi dengan data satu dan dua tahun setelah pandemi. Meskipun hasil belajar pelajar belum senuhnya pulih, sudah ada indikasi yang menggembirakan. Pengurangan materi kurikulum, asesmen diagnostik, dan penyesuaian praktik pengajaran yang berfokus pada kemampuan dasar pelajar berhasil meningkatkan pemulihan pembelajaran. Semua ini merupakan karakteristik utama Kurikulum Merdeka, yang menjadi fokus dari studi keempat dan terakhir dalam seri ini.

Hasil studi keempat menunjukkan bahwa karakteristik Kurikulum Merdeka memang berdampak positif terhadap praktik pengajaran dan pembelajaran. Di sisi lain, studi ini juga memberikan peringatan tentang berbagai tantangan dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Memastikan bahwa penerapan Kurikulum Merdeka mampu mendorong

para guru untuk merefleksikan dan meningkatkan kualitas mengajar mereka merupakan tantangan tersendiri. Meskipun demikian, studi ini menyajikan bukti yang menggembirakan perihal prinsip inti Kurikulum Merdeka, khususnya penggunaan asesmen diagnostik untuk menyesuaikan pengajaran dengan tingkat pembelajaran pelajar sebelumnya, yang berhasil diterapkan di sekolah-sekolah dan kabupaten-kabupaten dengan sumber daya terbatas.

Secara keseluruhan, keempat studi ini dapat dilihat sebagai bagian dari landasan reformasi kurikulum dan pembelajaran dalam kebijakan Merdeka Belajar, sekaligus evaluasi awal dan umpan balik yang berharga untuk perbaikannya. Kami menyampaikan apresiasi yang tinggi kepada INOVASI dan Pemerintah Australia atas terjalinnya kemitraan ini karena telah menyediakan data dan analisis kritis untuk mempercepat peningkatan kualitas pembelajaran dan memastikan setiap pelajar di Indonesia mendapat akses pendidikan yang berkualitas.

Prolog

Mark Heyward, Ph.D.
Direktur Program INOVASI

Studi Kesenjangan Pembelajaran dan laporan ini adalah hasil dari kolaborasi antara Pemerintah Australia dan Pemerintah Indonesia.

Program Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia (INOVASI) merupakan program yang didukung oleh Pemerintah Australia melalui Departemen Luar Negeri dan Perdagangan (DFAT) dan diimplementasikan oleh Palladium. INOVASI bekerja sama dengan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, Kementerian Agama, dan Kementerian Perencanaan Pembangunan Nasional/Bappenas, serta mitra di tingkat regional di Provinsi Nusa Tenggara Barat, Nusa Tenggara Timur, Kalimantan Utara, dan Jawa Timur. INOVASI adalah program dengan jangka waktu delapan tahun yang dimulai pada 1 Januari 2016 dan dijadwalkan akan berakhir pada 31 Desember 2023.

Pandemi Covid-19 melanda Indonesia pada Maret 2020. Sekolah-sekolah di Indonesia ditutup, dan anak-anak belajar dari rumah selama hampir dua tahun di tengah penerapan langkah-langkah keselamatan publik. Pada tahun 2021, INOVASI bekerja sama dengan Kemendikbudristek RI dan Dewan Riset Pendidikan Australia (ACER) untuk mengumpulkan dan menganalisis data dari 18.370 anak di 612 sekolah di 20 kabupaten di seluruh Indonesia. Tujuannya adalah untuk mengetahui dampak penutupan sekolah terhadap penguasaan keterampilan dasar literasi dan numerasi anak-anak.

Dari sub-sampel sebanyak 4.103 anak di 69 sekolah ini, INOVASI mengukur hasil pembelajaran sebelum pandemi, satu tahun setelah pandemi, dan dua tahun setelahnya. Studi tersebut menemukan bahwa ketika guru menggunakan kurikulum yang disederhanakan yang berfokus pada literasi dan numerasi, dan ketika mereka menggunakan

penilaian diagnostik dan pendekatan pembelajaran yang berbeda, pemulihan pembelajaran menjadi jauh lebih cepat.

Bangkit Lebih Kuat menggabungkan empat laporan analitis yang semuanya berasal dari Studi Kesenjangan Pembelajaran dan dipublikasikan terpisah di situs web INOVASI dan Kemendikbudristek RI.

Seri 1 Kesenjangan Pembelajaran: Tak Sekadar Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi Covid-19 pada Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia

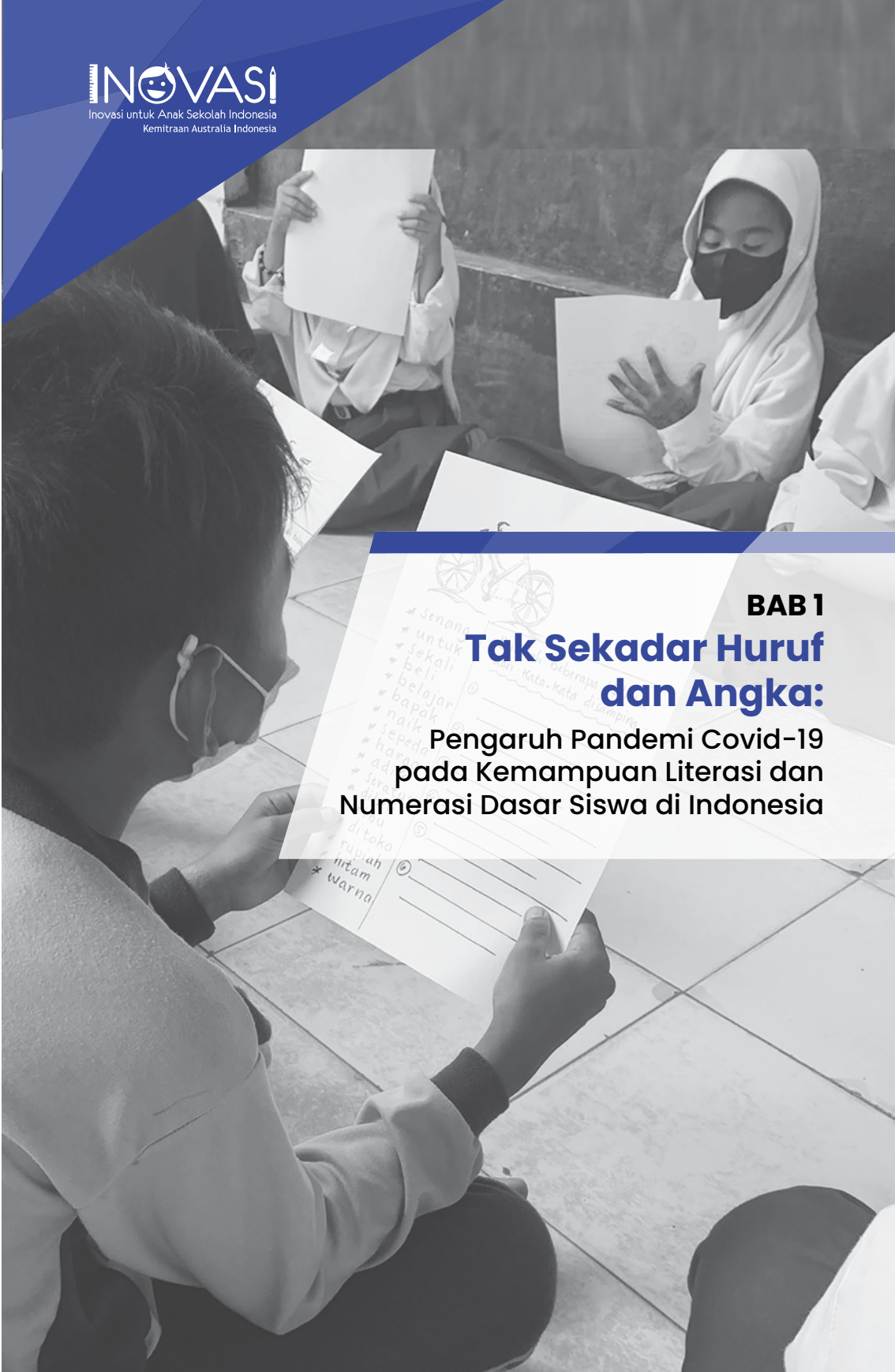
Seri 2 Kesenjangan Pembelajaran: Mereformasi Kurikulum Indonesia; Bagaimana Kurikulum Merdeka Mengatasi *Learning Loss* dan Meningkatkan Hasil Belajar dalam Literasi dan Numerasi

Seri 3 Kesenjangan Pembelajaran: Kesenjangan yang Semakin Melebar: Dampak Pandemi Covid-19 pada Siswa dari Kelompok yang Paling Rentan di Indonesia

Seri 4 Bangkit Lebih Kuat: Pemulihan Pembelajaran Pasca Pandemi Covid-19 Studi Kasus INOVASI

Meskipun empat studi kesenjangan pembelajaran tersebut merupakan respons terhadap krisis Covid-19, buku *Bangkit Lebih Kuat* ini juga merupakan respons terhadap krisis pembelajaran yang lebih dalam dan berkelanjutan yang dihadapi Indonesia. Maka, buku ini adalah titik kulminasi dari kerja sama antara pemerintah Australia dan Indonesia yang berjalan hampir delapan tahun. Terdapat banyak hal yang dapat dipelajari dari pengalaman di Indonesia. Melalui program ini, kami bertujuan untuk mempercepat kemajuan menuju hasil pembelajaran yang lebih baik bagi seluruh siswa Indonesia.

INOVASI
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Kemitraan Australia Indonesia



BAB 1

Tak Sekadar Huruf dan Angka:

Pengaruh Pandemi Covid-19 pada Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia

Risalah

Dengan merebaknya pandemi Covid-19 di Indonesia dan di seluruh dunia pada 2020, INOVASI (Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia)[1] dan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek) menginisiasi studi situasi analisis pembelajaran literasi dan numerasi dasar siswa Indonesia, serta dampak pandemi terhadap pembelajaran. Australian Council for Educational Research (ACER)[2] memberikan dukungan teknis. Studi ini mengidentifikasi tingkat kemampuan pencapaian literasi dan numerasi yang mengacu pada kerangka kecakapan global maupun kurikulum, serta standar asesmen di Indonesia. Hasil siswa dibandingkan dengan deskriptor keterampilan menurut Tingkat Kecakapan Minimum (*Minimum Proficiency Levels* atau MPLs) Kerangka Kecakapan Global (*Global Proficiency Framework* atau GPF).[3]

Studi ini bertujuan untuk mengidentifikasi kesenjangan antara capaian hasil belajar dan apa yang seharusnya dikuasai siswa menurut standar nasional dan internasional. Temuan studi ini memberikan arahan yang jelas untuk mengambil langkah yang diperlukan guna mengoptimalkan pemulihan pembelajaran siswa dan juga untuk merancang implementasi kurikulum sekolah di Indonesia. Studi ini adalah studi pertama dari rangkaian studi kesenjangan pembelajaran INOVASI dan Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP) Kemendikbudristek. Analisis *learning loss* dan kesenjangan pembelajaran yang spesifik berbasis gender, yang dialami oleh anak perempuan dan laki-laki, serta bagaimana perbedaannya, dijelaskan dalam Studi Kesenjangan Pembelajaran seri kedua, yang melihat lebih jauh performa siswa dalam lensa gender, disabilitas, dan inklusi sosial. Studi ketiga bertujuan untuk memahami

[1] INOVASI merupakan program kemitraan antara Pemerintah Australia dan Indonesia, bekerja langsung dengan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi. Program ini berupaya memahami bagaimana hasil belajar dalam literasi dan numerasi dasar dapat ditingkatkan (https://www.inovasi.or.id/en/).

[2] ACER merupakan organisasi penelitian pendidikan nirlaba yang independen (https://www.acer.org/id/).

[3] GPF MPL menguraikan Tingkat Kecakapan Minimum yang diharapkan dicapai oleh siswa di akhir kelas, baik untuk membaca maupun matematika (https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/GAML6-REF-16-GLOBAL-PROFICIENCY-FRAMEWORK.pdf).

lebih jauh apakah fenomena *learning loss* masih terjadi atau mulai ada indikasi pemulihan pembelajaran setelah dua tahun masa pandemi. Studi ini juga menganalisis bagaimana kebijakan pendidikan di level sekolah dan nasional dapat berkontribusi pada pemulihan pembelajaran. Terakhir, rangkaian studi Kesenjangan Pembelajaran seri keempat akan berfokus mengenai pengaruh kurikulum serta interaksinya dengan faktor-faktor yang memengaruhi pelaksanaannya di wilayah Indonesia yang berbeda-beda.

Elemen-elemen data kunci untuk studi ini adalah (1) data tes literasi dan numerasi siswa Kelas 1, 2, dan 3; serta (2) hasil survei dari kepala sekolah, guru, dan orangtua dari siswa yang menjadi sampel. Survei ini memberikan data kontekstual mengenai pengalaman belajar siswa selama penutupan sekolah.

Instrumen yang digunakan untuk mengukur pencapaian literasi dan numerasi siswa adalah Asesmen Pembelajaran Siswa (*Student Learning Assessment*/SLA),[4] yang sebelumnya digunakan oleh tim INOVASI dan ditinjau secara psikometrik oleh ACER. Untuk membandingkan hasil SLA dengan GPF MPLs, keterampilan yang diukur dalam SLA dipetakan terhadap kerangka internasional. Hasil siswa dari tes SLA dilaporkan sebagai proporsi siswa yang menguasai tingkat kemahiran tertentu dalam literasi dan numerasi.

Studi ini mencakup lebih dari 18.000 siswa Kelas 1–3 di 20 kabupaten/kota di delapan provinsi, yang mewakili wilayah barat dan timur Indonesia. Data dikumpulkan pada pertengahan tahun 2021, yaitu sekitar 12 bulan setelah penutupan sekolah.

[4] SLA adalah perangkat asesmen pembelajaran siswa dalam literasi dan numerasi. SLA mencakup tes matematika dan bahasa Indonesia untuk siswa di kelas awal maupun kelas tinggi; dikembangkan oleh INOVASI yang berkolaborasi dengan program KIAT Guru (Kinerja dan Akuntabilitas Guru, proyek TNP2K/Tim Nasional Percepatan Penanggulangan Kemiskinan). SLA literasi dan numerasi disusun dengan mengikuti kerangka numerasi TIMSS dan literasi PIRLS, kurikulum K-13, menggunakan butir-butir dari Proyek KIAT Guru, Program Asesmen Nasional Indonesia (INAP), dan beberapa diadaptasi dari buku teks elektronik Kemendikbud. Untuk tujuan studi kesenjangan pembelajaran ini, SLA telah disesuaikan lebih lanjut dengan mengintegrasikan beberapa butir dari GPF dan AKM Kelas (Asesmen Kompetensi Minimum untuk digunakan di kelas).

Studi ini mengungkap beberapa temuan utama, yakni:

1. Sebagian besar siswa belum memiliki keterampilan literasi dan numerasi dasar. Namun, dengan dukungan tambahan, sejumlah besar siswa mungkin bisa mencapai standar ini.

Hanya 16 persen dan 32 persen siswa Kelas 2 dan 3 memenuhi GPF MPLs numerasi, sementara untuk literasi persentase angkanya lebih tinggi (masing-masing 39 persen dan 55 persen). Meskipun tidak ada kesenjangan gender yang signifikan dalam numerasi, ada kesenjangan gender untuk literasi; di mana proporsi anak perempuan yang memenuhi GPF MPLs secara signifikan lebih tinggi dibandingkan dengan anak laki-laki.

Studi ini menemukan bahwa sekitar satu dari 10 siswa Kelas 2 dan 3 masih berada di tingkat pra-SD dalam literasi. Untuk numerasi, angkanya yaitu sekitar dua dari 10. Anak-anak ini belum menguasai keterampilan dasar yang penting untuk belajar di sekolah dasar.

Sebaliknya, hasil menunjukkan rata-rata performa siswa meningkat dari tahun ke tahun, yang menunjukkan nilai tambah sekolah dan pengajaran. Temuan ini juga memberikan perhatian pada kemungkinan bahwa dengan dukungan remedial tambahan yang menargetkan pada bidang atau domain pelajaran yang sulit, 40 persen siswa Kelas 2 dan Kelas 3 lainnya akan dapat memenuhi standar GPF MPLs.

2. Adanya ketidaksesuaian antara kerangka kurikulum dan asesmen nasional jika dibandingkan dengan kerangka global dan kemampuan siswa.

Berbagai upaya dilakukan untuk memetakan GPF terhadap kompetensi yang tertera di dalam Kurikulum 2013, Kurikulum Darurat, dan Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) Indonesia untuk penggunaan di kelas. Pemetaan ini dapat dilakukan pada kurikulum Matematika, tetapi tidak demikian untuk literasi pada kerangka kurikulum Bahasa Indonesia disebabkan oleh kurang memadainya artikulasi kompetensi literasi. Pemetaan dapat dilakukan pada AKM baik untuk literasi maupun numerasi.

Di literasi, kerangka Kurikulum 2013 untuk Bahasa Indonesia tidak mengartikulasikan keterampilan yang penting dalam literasi membaca yang perlu dikuasai siswa untuk menjadi pembaca yang baik, seperti: keterampilan mendengarkan/menyimak, *decoding* (pembacaan sandi, yakni menghubungkan kata-kata tulis dengan makna bahasa lisan), serta membaca pemahaman yang mencakup mengingat informasi, menafsirkan, dan merefleksikan teks. Meskipun AKM mengidentifikasi keterampilan yang berkaitan dengan membaca pemahaman, ini tidak mencakup keterampilan di dalam bidang *decoding* dan menyimak. Penekanan pada membaca pemahaman (tanpa mempertimbangkan kemampuan menyimak dan *decoding*) di dalam AKM di Tingkat 1 dan 2 mengindikasikan ekspektasi kompetensi minimum di kelas awal yang ada bisa jadi melebihi ekspektasi global mengenai apa yang dapat dilakukan oleh pembaca awal. Siswa yang kemungkinan besar akan menjadi pembaca mandiri yang efektif biasanya mendemonstrasikan keterampilan menyimak di Kelas 1–3 yang jauh lebih mahir dibandingkan dengan keterampilan membaca pemahaman mereka (biasanya lebih awal dua tahun). Jika siswa belum dapat memproses suatu potongan teks lisan pendek secara komprehensif, kecenderungannya adalah siswa tersebut pada saat membaca akan sebatas mencocokkan kata-kata dalam teks dengan pertanyaan pemahaman, dan hanya sedikit yang memperhatikan keseluruhan makna teks.

Di dalam numerasi, di mana dimungkinkan penyelarasan antara kurikulum Indonesia dengan GPF MPLs, beberapa ekspektasi di dalam kurikulum matematika tampaknya lebih tinggi dibandingkan dengan standar global. Sebagai contoh, (i) menghitung penjumlahan bilangan hingga 20 merupakan kompetensi yang harus dikuasai oleh siswa Kelas 1 dalam Kurikulum Darurat Indonesia dan AKM, tetapi di dalam SDG (*Sustainable Development Goals*) harus dikuasai oleh siswa Kelas 2; dan (ii) menggambarkan dan menentukan hubungan antarunit terstandardisasi (misalnya, kg, g, m, dan cm) adalah kompetensi yang harus dikuasai oleh siswa Kelas 3 dalam Kurikulum Darurat dan AKM, tetapi ini dialokasikan untuk Kelas 6 di dalam SDG.

3. Faktor yang paling berkorelasi dengan hasil belajar, termasuk faktor keluarga dan sekolah, mengindikasikan peran ketimpangan dalam hasil tersebut.

Faktor keluarga yang memiliki asosiasi positif dan kuat dengan hasil belajar adalah kelancaran ibu menggunakan bahasa Indonesia, tingkat pendidikan ibu (sekolah menengah atau lebih tinggi), pengeluaran rumah tangga, rumah tangga dengan akses internet dan komputer yang digunakan untuk kegiatan belajar, ketersediaan buku di rumah, pengalaman pendidikan usia dini anak, tinggal di wilayah maju (paling berkorelasi kuat dengan hasil literasi), dan anak yang merasa didukung secara aktif untuk belajar di rumah oleh orang tuanya. Faktor dominan sekolah untuk hasil belajar yang positif adalah status sekolah (negeri/swasta), akses internet maupun komputer yang dimiliki guru, serta guru memiliki kualifikasi sarjana pendidikan.

Temuan dari studi ini memberikan wawasan dan rekomendasi penting terhadap kebijakan nasional, daerah, dan sekolah yang mendukung pemulihan pembelajaran siswa dan pembelajaran secara terus-menerus. Temuan ini meliputi dua bidang:

a. Pemerataan dan inklusi. Studi ini menemukan variasi tingkat kemampuan siswa yang signifikan dalam literasi dan numerasi yang diasosiasikan dengan berbagai kondisi kurang menguntungkan pada sejumlah signifikan siswa. Kekurangan ini telah diperparah oleh Covid-19 dan penutupan sekolah. Dengan pembukaan kembali sekolah, kesenjangan pencapaian pembelajaran antarsiswa akan mungkin semakin terlihat.

Beberapa strategi memungkinkan sistem dukungan yang lebih terfokus untuk meningkatkan hasil belajar secara signifikan bagi semua siswa, antara lain sebagai berikut:

(i) berinvestasi di wilayah-wilayah yang kurang terlayani atau memiliki sumber daya yang terbatas—wilayah yang kurang berkembang mengindikasikan kesenjangan dalam hal sarana, prasarana, dan sumber daya untuk layanan publik, termasuk pendidikan;

(ii) mendukung sekolah untuk meningkatkan keterlibatan dan kualitas dukungan keluarga maupun masyarakat lokal; serta

(iii) mengidentifikasi siswa yang lebih termarginalisasi di sekolah dan mengembangkan serta mengimplementasikan program bantuan pembelajaran bagi siswa tersebut.

b. Dukungan sistemik untuk pengajaran yang lebih terfokus. Studi ini menemukan bahwa guru yang mengadopsi modul numerasi dan literasi yang dikembangkan oleh Kemendikbudristek untuk Kurikulum Darurat memiliki hasil pembelajaran siswa yang lebih baik. Salah satu kemungkinan alasannya yaitu karena modul ini mendefinisikan keterampilan dan tujuan pembelajaran secara jelas untuk setiap tingkat pembelajaran, serta memberikan dukungan tambahan bagi guru bagaimana mengajarkan keterampilan tersebut. Observasi keberhasilan modul literasi dan kelemahan kerangka kurikulum yang ada menyoroti kebutuhan akan hal-hal sebagai berikut:

(i) perhatian lebih kepada dan pemahaman tentang: apa yang dapat dilakukan siswa (tingkat pencapaian saat ini);

(ii) identifikasi langkah pembelajaran berikutnya secara jelas (idealnya dilakukan dengan basis untuk masing-masing siswa); dan

(iii) dukungan sumber daya dan pengembangan profesional bagi guru agar dapat melaksanakan pembelajaran menurut kebutuhan siswa.

Menargetkan pembelajaran sesuai kebutuhan siswa membutuhkan suatu pendekatan yang sistematis dengan penentuan ekspektasi pembelajaran yang jelas dan pentingnya mengukur kemajuan maupun pencapaian siswa melalui sistem asesmen kelas secara terus-menerus. Kerangka kurikulum harus menetapkan pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan yang perlu dikuasai siswa selama bersekolah, khususnya di tahun-tahun awal untuk literasi dan numerasi. Hal yang sama pentingnya adalah kebutuhan untuk mengembangkan pengetahuan dan kapasitas guru dalam mengajar, serta memantau kemajuan di bidang-bidang pembelajaran yang penting ini.

I. Pendahuluan

Tim INOVASI melakukan analisis situasional ketika pandemi agar dapat lebih memahami status pembelajaran siswa dan potensi pengaruh Covid-19 di Indonesia. Tes literasi dan numerasi dilakukan pada siswa kelas 1, 2, dan 3. Guru, kepala sekolah, dan orangtua juga disurvei guna memberikan data kontekstual mengenai faktor-faktor yang relevan terhadap pengalaman pembelajaran siswa selama penutupan sekolah, serta bagaimana asosiasinya dengan performa tes. Studi ini bermaksud untuk memberikan masukan terhadap kurikulum, asesmen, dan rekalibrasi pedagogis secara tepat waktu saat siswa kembali ke sekolah setelah pandemi Covid-19, serta untuk mengidentifikasi area pengembangan keprofesian guru yang paling dibutuhkan dalam hal penyampaian instruksi dan penilaian siswa agar siswa dapat mempelajari kompetensi esensial yang mungkin terlewat sebelumnya.

Studi ini membandingkan temuan dari asesmen siswa dengan standar referensi nasional maupun global, termasuk:

- *Penyelarasan dengan standar global:* GPF (USAID, 2019) dapat digunakan sebagai fondasi untuk menghubungkan asesmen SLA ke MPLs SDGs untuk menjawab indikator SDG 4.1.1. Tujuan utama GPF adalah memberikan satu set deskriptor umum untuk menyelaraskan dan menafsirkan performa siswa dalam hal literasi dan numerasi di suatu tingkat kelas antarnegara. Tingkat kemahiran minimum sengaja ditentukan rendah agar dapat dicapai oleh sebagian besar siswa di Kelas 2 atau 3.

- *Penyelarasan dengan standar lokal:* Hasil diselaraskan dengan berbagai kerangka nasional di Indonesia, termasuk tingkatan AKM yang secara khusus dirancang untuk penggunaan asesmen diagnostik di kelas, serta Kurikulum 2013 (K-13) dan Kurikulum Darurat.

Melakukan pembandingan (*benchmarking*) hasil belajar siswa dengan kerangka eksternal ini memungkinkan pelaporan kesenjangan antara capaian hasil belajar dan apa yang seharusnya dikuasai siswa menurut standar nasional dan internasional. Keterampilan sosial-emosional dan

fungsi eksekutif siswa dianalisis, juga faktor latar belakang siswa, termasuk yang berkaitan dengan siswa, keluarga, sekolah dan masyarakat, guna menentukan kemungkinan dampaknya terhadap pembelajaran siswa.

Studi ini menyoroti beberapa temuan utama yang dapat menjadi landasan untuk investigasi lebih lanjut:

1. kesenjangan pada kompetensi dasar yang dikuasai oleh siswa dalam literasi dan numerasi;
2. sebaran atau variasi kemampuan siswa, yang menyoroti isu pemerataan dalam hasil belajar;
3. ketidaksesuaian kurikulum dengan kerangka global dan kemampuan siswa;
4. standar siswa yang ditargetkan lebih tinggi di dalam kurikulum nasional Indonesia dibandingkan dengan tolok ukur (*benchmark*) internasional; dan
5. faktor siswa, keluarga dan sekolah yang penting dan berpengaruh terhadap hasil belajar siswa.

Temuan studi ini memberikan wawasan penting mengenai situasi pembelajaran siswa untuk pengembangan kebijakan nasional dan menjelaskan bagaimana kebijakan ini diterapkan di kabupaten, sekolah, serta guru sebagaimana mereka memfasilitasi transisi kembali ke sekolah dan mendukung keberhasilan siswa dalam belajar secara terus-menerus, tak hanya selama Covid-19.

II. Cakupan dan Metode

A. Responden Studi

Studi ini menilai tingkat kemampuan pembelajaran literasi dan numerasi siswa di Kelas 1, 2, dan 3 di delapan provinsi di Indonesia. Sebanyak 18.370 siswa berpartisipasi dalam studi ini dari 612 sekolah yang dipilih secara acak. Dari total 18.370 siswa, 6.094 siswa adalah penyandang disabilitas yang tersebar secara merata di semua kelas. Mengingat siswa yang diuji merupakan siswa kelas awal, tes siswa dilakukan secara satu per satu (*one-on-one*).

Tabel 1.1 Jumlah Responden Studi Menurut Kelas, Gender, dan Disabilitas

Peserta Studi Menurut Gender			
Tingkat Kelas	**Anak Perempuan**	**Anak Laki-laki**	**Total**
Kelas 1	3.060	3.068	6.128
Kelas 2	3.066	3.053	6.119
Kelas 3	3.063	3.060	6.123
TOTAL	**9.189**	**9.181**	**18.370**
Peserta Studi dengan Disabilitas[5]			
	Disabilitas nonfisik	**Disabilitas fisik**	
TOTAL	**5.119**	**974**	**6.094**

[5] Status disabilitas siswa dinilai melalui tanggapan orang tua menggunakan pertanyaan dari *Washington Group Child Functioning Module* yang disesuaikan. Siswa yang mengalami "beberapa kesulitan", "banyak kesulitan", dan/atau "tidak bisa sama sekali" pada satu atau lebih ranah fungsional dikategorikan sebagai siswa dengan disabilitas dan kemudian dikategorikan lebih lanjut ke dalam dua subtipe: disabilitas fisik dan nonfisik. Disabilitas fisik meliputi kesulitan dalam ranah: melihat, mendengar, berjalan, dan berbicara. Disabilitas nonfisik meliputi kesulitan dalam ranah: lamban belajar, mengingat, memfokuskan perhatian. Beberapa ranah *Child Functioning Module* yang tidak disertakan adalah mengurus diri sendiri, perilaku, menerima perubahan, dan membuat tren. Diakses melalui https://www.washingtongroup-disability.com/question-sets/.

Proporsi jumlah siswa antar kelas kurang lebih sama—dengan persebaran yang hampir merata antara anak perempuan dan laki-laki. Jumlah siswa yang sama berpartisipasi dalam asesmen matematika dan literasi.[6]

Studi ini melibatkan sampel siswa yang mewakili sebelas kabupaten INOVASI di Provinsi Nusa Tenggara Barat, Jawa Timur, Kalimantan Utara, dan Nusa Tenggara Timur. Untuk memberikan cakupan dan keseimbangan di seluruh aspek sistem pendidikan Indonesia, ditambahkan sembilan kabupaten lain yang bukan mitra INOVASI. Mengingat sebaran peserta studi ini, hasil studi memberikan wawasan mengenai kesenjangan pembelajaran siswa di tahun-tahun awal sekolah dasar.

Tabel 1.2 Jumlah Siswa Per Provinsi

Provinsi	Siswa
Jambi	2.340
Jawa Timur	3.186
Kalimantan Selatan	2.524
Kalimantan Utara	1.999
Maluku Utara	692
Nusa Tenggara Barat	4.201
Nusa Tenggara Timur	1.777
Sulawesi Tenggara	1.651
TOTAL	**18.370**

Tabel 1.3 Jumlah Sekolah dalam Studi (Menurut Jenis)

Jenis Sekolah	Swasta	Negeri
Sekolah Dasar (SD)	62	433
Madrasah Ibtidaiyah (MI)	99	18
TOTAL	**161**	**451**

[6] Sepuluh siswa dari masing-masing ketiga kelas target (Kelas 1, 2, dan 3) dipilih sebagai sampel secara acak dari tiap sekolah yang berpartisipasi. Metode pemilihan sampel di studi ini memungkinkan pelaporan di tingkat kabupaten.

B. Alat Ukur Tes

Studi ini menggunakan instrumen SLA untuk mengukur kemampuan literasi dan numerasi siswa. Instrumen ini meliputi seperangkat butir-butir soal (*item*) yang mengukur kemampuan bahasa Indonesia dan matematika siswa, serta seperangkat butir yang mengukur kemampuan sosial-emosional dan fungsi eksekutif siswa. Instrumen ini sebelumnya telah diuji oleh tim INOVASI dan ditinjau secara psikometrik oleh ACER. Dengan beberapa penyesuaian, instrumen ini memiliki properti psikometri yang dinilai cukup untuk digunakan di dalam studi kesenjangan pembelajaran ini. SLA diadaptasi agar mencakup butir tambahan dari kumpulan butir soal global untuk memungkinkan perbandingan hasil terhadap tolok ukur kemahiran global. Instrumen juga menyertakan tambahan butir fungsi eksekutif yang diambil dari instrumen *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (MELQO). Asesmen dilaksanakan secara lisan dengan menggunakan prosedur administrasi tes satu per satu. Tes penyaringan dilakukan terlebih dahulu untuk menentukan tingkat tes yang sesuai bagi siswa guna memastikan penargetan instrumen tes yang lebih baik. Semua asesmen dilakukan dengan menggunakan bahasa Indonesia.

C. Pendekatan Analitis

Studi kesenjangan pembelajaran menggunakan tiga tahap analisis untuk melakukan perbandingan (*benchmarking*) (lihat Lampiran B untuk rangkuman metode penelitian). Tahap pertama berfokus pada pembandingan konsep keterampilan/kemampuan siswa yang diukur oleh instrumen tes SLA dengan konsep keterampilan yang ada di GPF dan ekspektasi kemampuan di tingkat lokal. Standar kemahiran/kemampuan lokal ini berasal dari K-13, Kurikulum Darurat (cakupan kurikulum yang dikurangi yang diperkenalkan selama penutupan sekolah), serta kerangka asesmen nasional, yakni AKM. Tujuan dari latihan ini adalah untuk melaporkan hasil siswa berdasarkan GPF dan kurikulum nasional.

Tahap kedua meliputi membangun skala umum performa siswa dalam Bahasa Indonesia dan Matematika, serta memetakan hasil siswa dari SLA ke skala umum ini. Pengembangan skala ini memungkinkan

penentuan peringkat performa siswa, dari siswa yang paling lemah ke siswa yang performanya paling tinggi. Satu set skala umum memungkinkan perbandingan hasil belajar yang akurat dan dapat diandalkan antar sub-kelompok populasi. Sebagai bagian dari proses ini, serangkaian *cut-off point* dibuat untuk menentukan tingkat kemampuan siswa, seperti yang diuji oleh instrumen SLA. Seperangkat deskriptor kemampuan siswa dikembangkan untuk masing-masing kelompok *cut-off point* untuk menjelaskan apa yang dapat dilakukan siswa pada setiap tingkatan tersebut.

Tahap ketiga meliputi pelaporan proporsi siswa di tiap tingkat kemahiran/kemampuan. Tingkat kemahiran aktual ini kemudian dibandingkan dengan standar tingkat kemahiran lokal dan global untuk menunjukkan di mana posisi siswa tersebut berada dalam kerangka tersebut.

> *Saat ini, dimungkinkan untuk melaporkan proporsi siswa (yang mengikuti studi ini) yang memenuhi atau melampaui target kemahiran/kemampuan minimum dalam tiga tahun pertama sekolah dasar mereka. Studi ini memberikan apresiasi yang lebih mendalam atas pemerataan hasil belajar siswa di semua kelompok populasi dan mengungkap wawasan baru yang penting mengenai kesenjangan pembelajaran, serta memberikan masukan mengenai cara mengatasinya.*

III. Penjelasan Tingkat Kemampuan Siswa Berdasarkan SLA dan Kesesuaiannya dengan Alat Ukur Eksternal

Instrumen SLA dikembangkan sebelum implementasi studi kesenjangan pembelajaran ini. Meskipun instrumen tersebut merupakan alat ukur performa siswa yang baik dalam literasi dan numerasi, asesmen tersebut tidak secara khusus dirancang untuk menilai kemampuan siswa di setiap jenjang kelas sebagaimana ditentukan oleh kerangka kurikulum nasional atau tolok ukur performa internasional. Walaupun penyelarasan GPF Matematika dengan SLA dan kurikulum nasional masuk akal dan beberapa indikasi performa berdasarkan tingkat kelas dapat dilakukan, penyelarasan pada domain literasi lebih sulit dilakukan karena kurikulum tidak terlalu jelas menjabarkan kompetensi dengan baik. Agar penyelarasan dengan GPF menjadi lebih kuat, *item* terkait keterampilan inti dalam SLA perlu diperluas. Untuk numerasi, karena bilangan dan operasi merupakan fokus dominan SLA, domain ini dipilih sebagai fokus untuk menjelaskan tingkat kemahiran siswa yang berbeda-beda dan memetakannya ke dalam kerangka kurikulum. Mengingat keterbatasan SLA dan setelah menjelajahi kemungkinan alternatif lainnya, studi ini memutuskan menggunakan SLA dengan berbagai alasan berikut: (1) ada kontinuitas data yang dikumpulkan sebelum dan selama pandemi dengan menggunakan SLA; (2) versi SLA saat ini telah memasukkan beberapa butir GPF dan AKM; (3) SLA tidak mewajibkan tes yang panjang dan ini adalah elemen penting, khususnya dalam menyelenggarakan tes literasi dan numerasi bagi siswa kelas awal selama pandemi.

Salah satu tantangan pemetaan deskriptor dari kerangka kurikulum (misalnya, apa yang diharapkan siswa ketahui atau lakukan sehubungan dengan bilangan di Kelas 1) ke deskripsi tingkat kemahiran yang berbeda-beda pada SLA (misalnya, di Tingkat 1, apa yang mampu dilakukan siswa terkait dengan bilangan) adalah keterampilan yang ditunjukkan oleh siswa pada tingkat kemahiran SLA tertentu sering kali

menjangkau berbagai tingkat kelas dalam kurikulum. Sebagai contoh, pada Tingkat 3 SLA, siswa dapat membaca bilangan hingga 1.000 (kurang lebih setara dengan Kelas 3 pada K-13), mampu mengidentifikasi pecahan biasa yang diwakilkan oleh benda atau gambar (Kelas 2 pada K-13) dan dapat melakukan penjumlahan maupun pengurangan di bawah 100 (Kelas 1 pada K-13). Perlu dicatat juga bahwa siswa di Tingkat 1, SLA hanya memenuhi sebagian saja dari target kurikulum Kelas 1 pada kedua kerangka kurikulum karena sebagai contoh siswa baru dapat menunjukkan pengetahuan tentang bilangan hingga 20 alih-alih 99 (Kelas 1 K-13) dan 50 (Kelas 1 Kurikulum Darurat).

Masih belum jelas Tingkat 4 akan selaras dengan AKM tingkat berapa. Fokus pemetaan adalah pada deskriptor kurikulum Kelas 1–3 dari K-13 dan Kurikulum Darurat, serta deskriptor dari Tingkat 1 dan 2 AKM. Mengingat Tingkat 4 (dari SLA) merupakan tingkat kemahiran tertinggi dan meliputi keterampilan yang dianggap lebih dari dari Kelas 3 di dalam GPF, mungkin saja Kemahiran Tingkat 4 bisa selaras dengan Tingkat 3 atau 4 AKM. Berdasarkan dokumentasi yang digunakan di dalam pemetaan, tampaknya Kemahiran Tingkat 4 berada di atas Tingkat 2 AKM.

A. Penjelasan Tingkat Kemampuan Siswa Berdasarkan Instrumen Tes SLA Matematika dan Kesesuaiannya dengan Alat Ukur Eksternal

Studi kesenjangan pembelajaran mengembangkan empat tingkat kemahiran Matematika berdasarkan hasil dari SLA. Tingkat 1 adalah tingkat termudah dan Tingkat 4 adalah yang tersulit. Tiap tingkat diselaraskan (jika memungkinkan) dengan standar kurikulum nasional untuk Kelas 1–3, Tingkat 1 dan 2 AKM, dan GPF untuk Kelas 1–3. Tabel 1 menguraikan deskriptor ini dan menampilkan perkiraan penyelarasannya dengan kurikulum nasional pada tiap tingkat. Siswa dianggap sudah mencapai tingkat kemahiran minimum (MPL) jika siswa mampu berada pada Tingkat 4.

Tabel 1.4 Deskriptor Kemahiran SLA untuk Matematika

Tingkat Kemahiran	Deskripsi Keterampilan	Kurikulum K-13	Kurikulum Darurat	AKM
Tingkat 4 ke atas	Di tingkat ini, siswa dapat mengidentifikasi dan menyatakan pecahan sebagai pecahan senilai dan menggunakan konsep nilai tempat untuk ratusan, puluhan, dan satuan. Siswa dapat melakukan operasi penambahan dan pengurangan sampai bilangan 1.000, serta mengalikan dan membagi bilangan dua angka dengan bilangan satu angka. Siswa dapat menerapkan pemahaman perkalian untuk memecahkan masalah dunia nyata sederhana yang melibatkan perkalian bilangan bulat sampai 50.	Kelas 2 (Bilangan) Kelas 3 (Pengukuran)	Kelas 2 (Bilangan) Kelas 3 (Pengukuran)	Tidak jelas tingkat AKM yang mana yang setara dengan ini*
	Siswa memahami unit pengukuran panjang dan berat, serta dapat melakukan konversi antar-unit yang berdekatan, seperti meter dan kilometer.			
Tingkat Kecakapan Minimum (MPL) untuk Kelas 2/3 dibandingkan dengan indikator SDG 4.1.1a				
Tingkat 3	Di tingkat ini, siswa dapat membaca bilangan bulat hingga 1.000 dalam bentuk angka, mengidentifikasi pecahan unit sehari-hari, seperti ½ dan ¼ saat direpresentasikan dalam bentuk benda atau gambar, serta menggunakan nilai tempat untuk puluhan dan satuan. Siswa dapat melakukan penjumlahan dan pengurangan sampai 100 maupun perkalian dan pembagian sampai 25.	Kelas 1 (Bilangan) Kelas 2 (Bilangan) Kelas 3 (Bilangan)	Kelas 2 (Bilangan) Kelas 3 (Bilangan)	Tingkat 1 (Bilangan Tingkat 2 (Bilangan)

Tingkat Kemahiran	Deskripsi Keterampilan	Kurikulum K-13	Kurikulum Darurat	AKM
Tingkat 2	Di tingkat ini, siswa dapat membaca, membandingkan, dan mengurutkan bilangan bulat sampai 100 dalam bentuk angka, serta membandingkan jumlah keseluruhan sampai 30 yang direpresentasikan dalam bentuk benda, gambar, dan angka. Siswa dapat melakukan penjumlahan dan pengurangan sampai 20, serta menerapkan pemahaman penjumlahan dan pengurangan sampai 10 untuk memecahkan masalah dunia nyata yang sederhana.	Kelas 1 (Bilangan)	Kelas 1 (Bilangan)	Tingkat 1 (Bilangan)
Tingkat 1 ke bawah	Di tingkat ini, siswa dapat membaca dan membandingkan bilangan bulat sampai 20 dalam bentuk angka dan jumlah keseluruhan sampai dengan 5 yang direpresentasikan dalam bentuk benda, gambar, dan angka.	Di Bawah Kelas 1** (Bilangan)	Di Bawah Kelas 1** (Bilangan)	Tingkat 1

* Keterampilan pada Kemahiran Tingkat 4 tampaknya lebih tinggi dari yang dijelaskan pada Tingkat 1 dan 2 AKM.

** K-13 mengacu pada mengetahui bilangan bulat hingga 99 dan Kurikulum Darurat menargetkan bilangan bulat hingga 50. Oleh karena itu, siswa pada tingkat kemahiran ini belum memenuhi target kurikulum Kelas 1.

B. Penjelasan Tingkat Kemampuan Siswa Berdasarkan Instrumen Tes SLA Bahasa Indonesia dan Kesesuaiannya dengan Alat Ukur Eksternal

Studi kesenjangan pembelajaran mengembangkan tiga tingkat kemahiran literasi yang diuraikan pada Tabel 1.5. Tingkat 1 adalah tingkat termudah dan Tingkat 3 adalah yang tersulit. Tiap tingkat diselaraskan dengan standar AKM dan GPF.

Tabel 1.5 Deskriptor Kemahiran SLA untuk Bahasa Indonesia

Tingkat Kemahiran	Deskripsi Keterampilan	AKM
Tingkat 3 ke atas	Saat membaca secara mandiri, siswa dapat mengidentifikasi gagasan utama pada teks di beberapa paragraf. Saat menyimak teks, siswa dapat mengingat kembali beberapa informasi yang dinyatakan secara langsung dan menarik beberapa kesimpulan sederhana. Saat kalimat sederhana didiktekan kepada siswa, siswa dapat menulis ejaan yang tepat dan menggunakan tanda baca dasar secara tepat.	Tidak jelas tingkat AKM yang mana yang setara dengan ini*
Tingkat Kemahiran Minimum (MPL) untuk Kelas 2 atau 3 dibandingkan dengan indikator SDG 4.1.1a		
Tingkat 2	Saat membaca secara mandiri pada teks satu paragraf, siswa dapat menarik kesimpulan sederhana dari keseluruhan teks. Mereka dapat menemukan informasi saat dibutuhkan padanan kata atau saat ada beberapa informasi yang mirip yang perlu diabaikan. Saat menyimak teks yang singkat, siswa dapat mencari informasi dengan mencocokkan padanan kata atau yang maknanya mendekati dan menarik kesimpulan sederhana. Saat kalimat pendek didiktekan kepada siswa, siswa dapat dengan tepat mengeja dan menulis sejumlah kecil kata.	Tingkat 1 atau Tingkat 2 tergantung dari tingkat teks
Tingkat 1 ke bawah	Saat membaca secara mandiri pada teks satu paragraf, siswa dapat mencari informasi menggunakan kata yang maknanya mendekati saat tidak ada informasi yang mirip yang perlu diabaikan. Siswa dapat menarik kesimpulan dari kalimat-kalimat yang berurutan. Saat menyimak teks, siswa dapat langsung mengingat kembali informasi yang dinyatakan dari awal teks. Siswa memberi jarak antarkata saat menulis kalimat. Siswa mengembangkan kosakatanya dan dapat menyebut nama benda-benda yang sudah dikenal saat gambar ditunjukkan.	Tingkat 1 atau Tingkat 2 tergantung dari tingkat teks

* Keterampilan pada Kemahiran Tingkat 3 tampaknya lebih tinggi dari yang dijelaskan pada Tingkat 1 dan 2 AKM.

Ada tiga alasan utama mengapa tidak mungkin dilakukan penyelarasan butir-butir literasi pada SLA dengan kerangka Kurikulum Darurat

maupun K-13. Pada beberapa contoh, deskripsi kurikulum tidak secara jelas mengartikulasikan apa yang diharapkan dilakukan oleh siswa (misalnya, menjelaskan kegiatan persiapan membaca awal dengan cara yang tepat). Dalam kasus lain, deskripsi dari kurikulum berhubungan dengan kegiatan yang sangat spesifik yang melibatkan penerapan keterampilan literasi pada ranah atau area tertentu (misalnya, menggali informasi tentang sumber dan bentuk energi yang dipaparkan secara lisan, tulisan, visual dan/atau eksplorasi lingkungan).

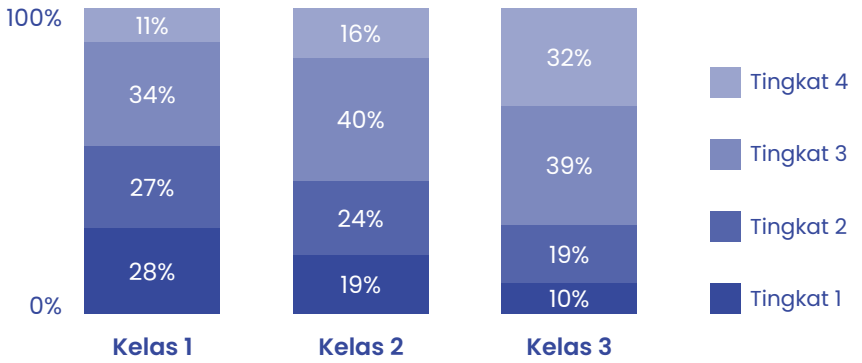
Terakhir, ada contoh-contoh di mana deskripsi di dalam kurikulum tidak berhubungan dengan keterampilan khusus yang dinilai di dalam SLA (misalnya, praktik cara menyampaikan ungkapan rasa syukur, permintaan maaf, bantuan dan pujian kepada orang lain dengan menggunakan bahasa yang sopan, baik secara lisan maupun tertulis). Meskipun dimungkinkan untuk memetakan Tingkat Kemahiran secara umum pada AKM, tanpa mengetahui bagaimana tingkat teks ditentukan di dalam AKM (misalnya, teks Tingkat 1 seperti apa, teks Tingkat 2 seperti apa), sulit untuk menentukan apakah Tingkat Kemahiran setara dengan Tingkat 1 atau Tingkat 2 AKM (atau tingkat kelas berapa) karena kata-kata pada keterampilan yang dijelaskan sama untuk kedua tingkat. Oleh karena itu, Tingkat Kemahiran SLA untuk Bahasa Indonesia hanya dipetakan pada AKM dan MPL GPF, dan tidak mencakup hubungan dengan kerangka kurikulum. Siswa dianggap sudah mencapai tingkat kemahiran minimum (MPL) jika siswa mampu berada pada Tingkat 4.

IV. Performa Siswa

A. Matematika

Sebanyak 18.370 siswa berpartisipasi dalam Asesmen Matematika SLA. Meskipun penyelarasan penuh secara langsung dengan SDG MPLs tidak dimungkinkan, siswa yang performanya berada di Tingkat 4 dinilai sudah memenuhi atau melampaui MPL untuk SDG 4.1.1a. Siswa di Tingkat 1 dan Tingkat 2 dinilai tidak memenuhi tingkat kemahiran minimum yang diharapkan pada akhir Kelas 2/3, dan siswa di Tingkat 3 telah memenuhi beberapa, tetapi tidak semua kemahiran yang ditargetkan untuk kelas awal di sekolah dasar. Hasil asesmen menunjukkan rata-rata siswa kelas 3 belum memenuhi SDG MPLs untuk kelas awal sekolah dasar. Di Kelas 3, sekitar dua dari tiga siswa tidak memenuhi standar yang ditargetkan, dan 84 persen siswa di Kelas 2 belum memenuhi kemampuan minimum matematika. Hasil yang lebih menjanjikan ditunjukkan ketika sebagian besar siswa (mereka yang berada di Tingkat 3) berupaya menuju standar yang ditargetkan dan dengan dukungan remedial tambahan yang ditujukan untuk domain di mana siswa mengalami kesulitan, dapat mencapai standar yang ditargetkan pada akhir Kelas 3. Hasil juga menunjukkan peningkatan dalam performa siswa berdasarkan tingkat kelas, di mana dengan rata-rata performa siswa meningkat dari tahun ke tahun, menunjukkan nilai tambah dari sekolah dan pengajaran.

Gambar 1.1 Proporsi Siswa Menurut Tingkat Performa dan Kelas – Matematika



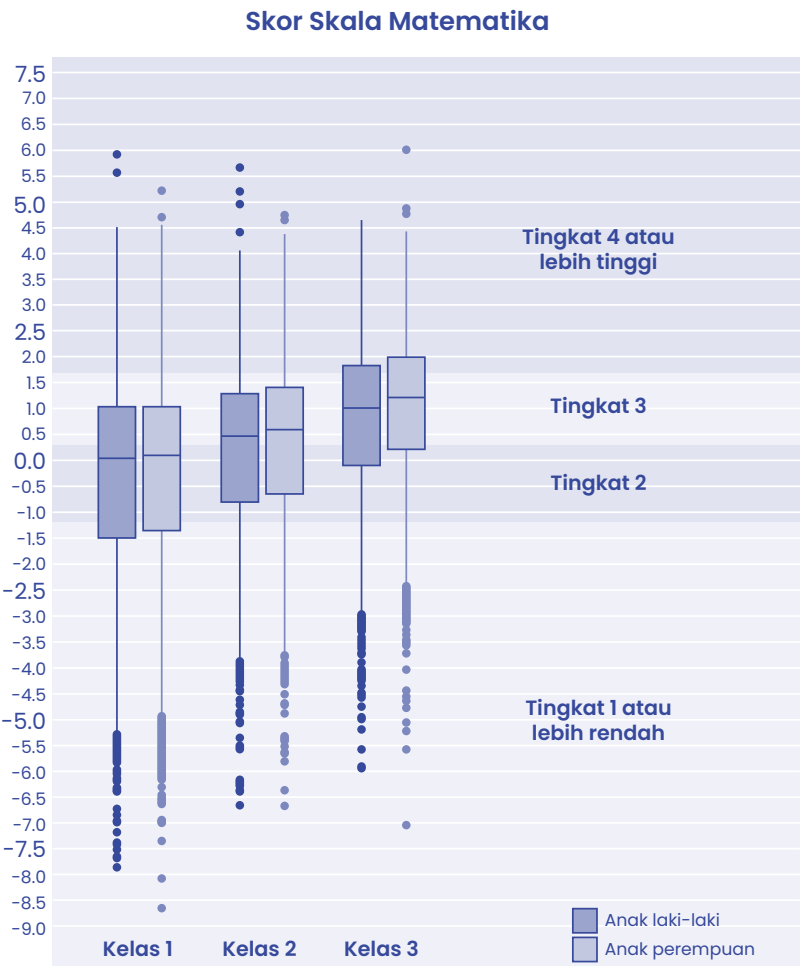
Catatan: Karena pembulatan, nilai totalnya mungkin tidak berjumlah 100.

Studi ini mengungkapkan kesenjangan pemerataan yang signifikan dalam hasil belajar matematika. *Box-plot* di bawah ini (Gambar 1.2) menunjukkan persebaran siswa dalam setiap level tingkat kemahiran, menurut gender. Kotak di tengah dalam setiap *box-plot* menunjukkan 50 persen dari populasi siswa, garis horizontal yang melalui pusat kotak adalah performa rata-rata siswa tersebut, dan garis vertikal yang mencapai luar kotak menunjukkan 75 persen dari populasi siswa. Lingkaran kecil yang tersebar mewakili 25 persen siswa yang tersisa. Grafik ini menunjukkan bahwa ada beberapa bagian populasi siswa yang berperforma jauh di atas kemampuan minimal yang diharapkan. Namun, sejumlah besar siswa tertinggal jauh di belakang.

Dalam grafik ini, mengingat perbedaan hasil siswa sekitar 1,4 pada grafik setara dengan satu tahun tingkat pembelajaran terhadap GPF, sebagian besar siswa berperforma tiga dan empat tahun di bawah harapan. Positifnya, hasil ini menunjukkan bahwa siswa dalam kelompok yang berperforma lebih rendah menunjukkan pertumbuhan dalam pembelajaran tiap tahun. Di sisi lain, cukup memprihatinkan melihat fakta bahwa siswa berprestasi menunjukkan sedikit pertumbuhan atau sama sekali tidak ada pertumbuhan dalam kecakapan mereka di Matematika setiap tahun. Hal ini menunjukkan bahwa walaupun

dukungan remedial untuk siswa yang berperforma buruk tampaknya berhasil, pembelajaran siswa yang berperforma lebih tinggi tidak ditingkatkan secara memadai.

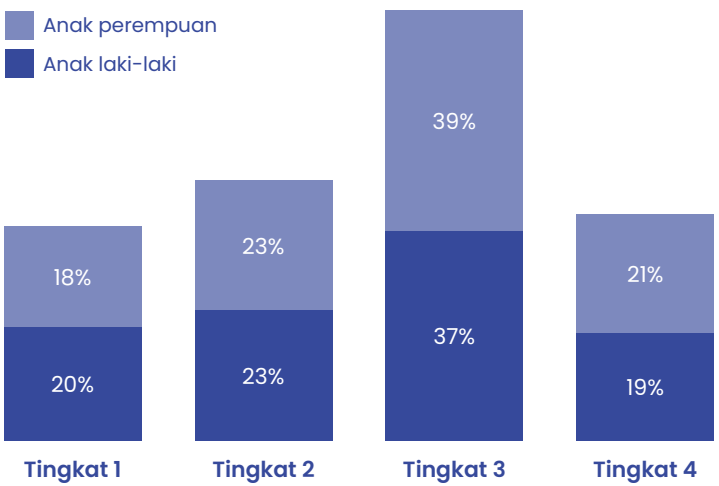
Gambar 1.2 *Box-plot* yang Menggambarkan Distribusi Kemampuan Siswa untuk Bidang Matematika Menurut Kelas dan Gender



Dalam matematika, studi menunjukkan ada sedikit kesenjangan gender yang muncul. *Box-plot* pada Gambar 1.2 menunjukkan bahwa siswa di Kelas 1 memiliki kemampuan yang hampir sama, tetapi di Kelas 3, ditemukan ada efek positif yang berbeda pada anak perempuan yang

secara konsisten mengungguli anak laki-laki. Gambar 6 menunjukkan proporsi semua anak perempuan dan anak laki-laki yang termasuk dalam studi pada masing-masing kelompok level kemahiran untuk matematika. Di kelas awal, proporsi anak perempuan di Tingkat 3 dan Tingkat 4 lebih tinggi daripada anak laki-laki.

Gambar 1.3 Proporsi Anak Perempuan dan Anak Laki-laki Menurut Tingkat Performa (Semua Kelas) – Matematika



1. Temuan Kunci dalam Bidang Matematika

Tes SLA berisi banyak butir soal yang menilai bidang bilangan dan operasi, dengan cakupan yang lebih terbatas tentang empat bidang lainnya. Hal ini terutama berlaku dalam buklet Kelas 1 dan Kelas 2. Misalnya, tes Kelas 1 hanya memiliki satu butir terkait domain pengukuran, satu butir geometri, dan satu butir aljabar. Meskipun ada delapan butir pengukuran, yang sebagian besar ada di tes Kelas 3, lima dari butir-butir tersebut jauh melampaui tingkat Kelas 3 di GPF.

Dalam hal melaporkan kemajuan pelajar dalam memenuhi tingkat kemahiran minimum global, penting untuk mempertimbangkan kemajuan mereka di semua bidang karena bersama-sama mereka mewakili harapan global atas apa yang harus diketahui dan dapat

dilakukan siswa dalam matematika. Cakupan di seluruh domain bilangan dan domain operasi di SLA berarti bahwa penyelarasan sebagian dengan GPF masih dimungkinkan. Namun, cakupan terbatas tentang bidang lain berarti siswa mungkin tidak memiliki kesempatan yang cukup untuk menunjukkan apa yang mereka ketahui dan dapat mereka lakukan dalam Geometri, Pengukuran, Statistika dan Peluang, serta Aljabar. Informasi lebih lanjut mungkin diperlukan untuk lebih memahami posisi siswa terkait pemenuhan MPLs tingkat kelas di GPF dan indikator SDG 4.1.1.

Melihat penyetaraan (*scaling*) butir-butir soal, setidaknya ada empat hal yang dapat diamati:

1. Seperti yang diharapkan, siswa berlanjut dari mampu mengidentifikasi, membaca, mengurutkan, dan membandingkan bilangan bulat sampai 20 untuk menerapkan keterampilan yang sama ke bilangan bulat yang lebih besar.
2. Meskipun siswa mungkin telah dapat melakukan penjumlahan atau pengurangan dan perkalian atau pembagian untuk memecahkan masalah yang disajikan sebagai kalimat bilangan (misalnya, 12+3), menerapkan pemahaman mereka tentang operasi tersebut untuk memecahkan masalah dunia nyata masih menjadi tantangan (misalnya, Fikri memiliki 3 kue. Saat berkunjung ke rumah kakek, Fikri diberi 12 kue. Berapa kue yang dimiliki Fikri?).[7]
3. Item soal tunggal yang menilai Statistika dan Peluang terkait penggunaan tanda turus untuk merepresentasikan data, terbukti sangat sulit bagi siswa, yang mungkin menunjukkan bahwa ini bukan konsep yang telah mereka pelajari di Kelas 1–3.
4. Butir-butir soal yang berkaitan dengan mengenali dan memperluas suatu pola (aljabar), mengukur suatu objek menggunakan satuan nonstandar (pengukuran), dan mengenali bentuk dasar persegi (geometri) ternyata lebih sulit dari yang diperkirakan, mengingat lokasi item-item ini di GPF.

[7] Sebanyak 65,2 persen siswa dapat menjawab pertanyaan "12+3" (butir *cma111*), tetapi hanya 46,2 persen siswa dapat menjawab soal cerita "Fikri memiliki 3 kue… Sebelumnya, Fikri diberi 12 kue. Berapa kue yang dimiliki Fikri?" (butir *cma117*). Butir *cma117* lebih sulit dari 70 persen butir keseluruhan.

2. Implikasi terhadap Belajar Mengajar – Matematika

Mengingat cakupan bidang matematika yang terbatas selain Bilangan (yaitu, Pengukuran, Aljabar, Statistika dan Peluang, serta Geometri), dan fakta bahwa butir yang menilai bidang lain tersebut terbukti sulit untuk dikerjakan oleh siswa (di mana ini merupakan kemampuan yang diharapkan dikuasai oleh siswa), ada baiknya mempertimbangkan bagaimana saat ini kurikulum mendukung pengembangan matematika di lima subkonstruksi bidang matematika tersebut, terutama di tahun-tahun awal sekolah (karena inilah kemampuan dasar yang harus mereka kuasai), dan bagaimana guru didukung dalam mengajar subkonstruksi matematika selain bilangan. Sehubungan dengan pengajaran bilangan, perlu juga dipertimbangkan bagaimana guru dapat didukung dalam memperluas keterampilan siswa di luar memecahkan persamaan dan bagaimana siswa dapat belajar lebih mendalam, di mana memungkinkan siswa untuk menerapkan pengetahuan mereka pada masalah dunia nyata yang lebih praktis.

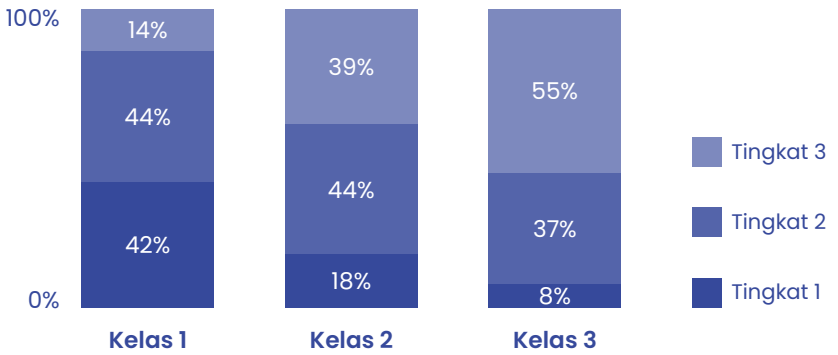
B. Membaca Pemahaman dan Menyimak Bahasa Indonesia

Sebanyak 18.370 siswa berpartisipasi dalam Asesmen Literasi SLA. Performa siswa kemudian dikategorisasi ke dalam tiga tingkatan hasil. Walaupun penyelarasan langsung dengan SDG MPLs terbatas, siswa dengan performa di Tingkat 3 ke atas dinilai telah memenuhi atau melampaui MPL untuk SDG 4.1.1a. Sebaliknya, siswa pada Tingkat 1 dinilai tidak memenuhi tingkat kemahiran minimum yang ditargetkan di akhir membaca Kelas 2 atau 3, dan siswa yang berada pada Tingkat 2 memenuhi beberapa tetapi tidak semua kemahiran yang ditargetkan. Hasil asesmen menunjukkan bahwa sekitar 55 persen siswa di Tingkat 3 memenuhi atau melampaui SDG MPLs untuk membaca awal di sekolah dasar. Meski demikian, seperti yang ditunjukkan dalam Gambar 1.4, sekitar 3 dari 5 siswa di Kelas 2 masih belum memenuhi tingkat kemahiran membaca minimum.

Di sisi lain, hasil literasi juga menunjukkan bahwa ada proporsi signifikan siswa (44 persen di Kelas 2 dan 37 persen di Kelas 3)—yang dengan dukungan tambahan yang menargetkan lebih banyak keterampilan penting untuk menyimak dan membaca pemahaman—dapat memenuhi

tolak ukur internasional performa siswa di akhir Kelas 3. Hasil juga menunjukkan peningkatan proporsional positif pada performa siswa berdasarkan tingkat kelas, dengan rata-rata performa siswa meningkat dari tahun ke tahun yang dapat mengindikasikan nilai tambah sekolah dan pengajaran pada pengalaman belajar siswa.

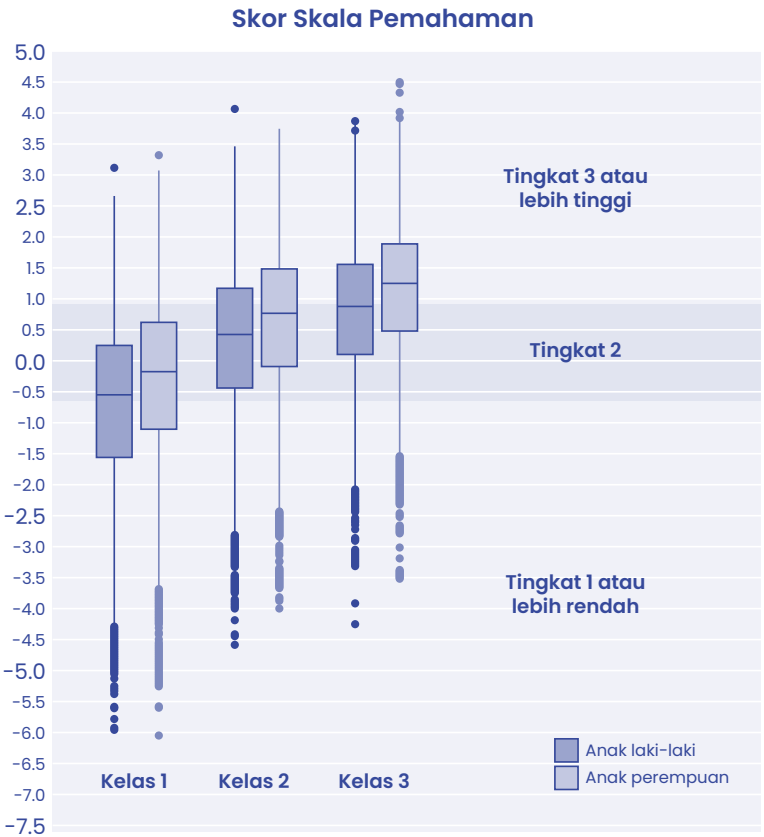
Gambar 1.4 Proporsi Siswa Menurut Tingkat Performa – Literasi



Catatan: Karena pembulatan, nilai totalnya mungkin tidak berjumlah 100.

Gambar 8 menunjukkan adanya kesenjangan pemerataan yang signifikan dalam keterampilan literasi siswa. *Box-plot* di bawah ini menunjukkan persebaran hasil siswa berdasarkan tingkat kemahiran menurut gender. Kotak tengah menunjukkan 50 persen dari populasi siswa; garis horizontal yang melalui pusat kotak adalah performa rata-rata siswa tersebut; dan garis vertikal yang mencapai luar kotak menunjukkan 75 persen dari populasi siswa. Lingkaran kecil yang tersebar mewakili 25 persen siswa yang tersisa. Grafik ini menunjukkan bahwa ada beberapa bagian populasi siswa yang memiliki performa jauh di atas target tingkat kelas. Namun, ada juga sejumlah besar siswa yang tertinggal jauh di belakang.

Gambar 1.5 *Box-plot* yang Menggambarkan Distribusi Kemampuan Siswa untuk Bidang Literasi (Pemahaman) Menurut Kelas dan Gender

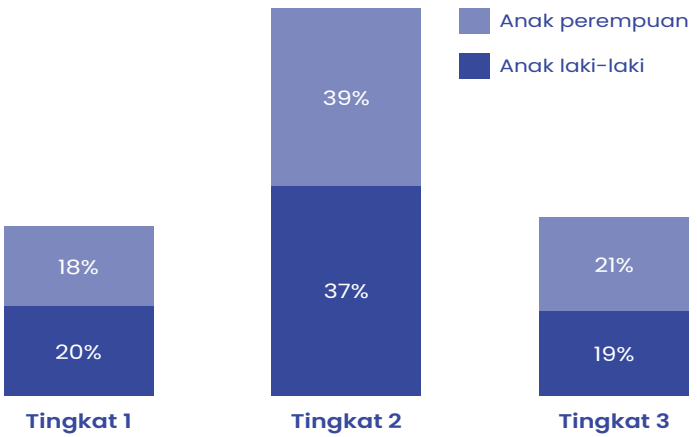


Perbedaan hasil siswa sekitar 1,4 pada skala literasi setara dengan sekitar satu tahun tingkat kemajuan pembelajaran pada GPF. Dengan demikian, studi kesenjangan pembelajaran ini menunjukkan adanya proporsi siswa yang memiliki performa tiga dan empat tahun di bawah target. Ini menunjukkan bahwa sebagian siswa masih memiliki performa literasi seperti siswa pra-SD dan belum membentuk keterampilan dasar yang diperlukan di tingkat sekolah dasar. Di sisi lain, hasil asesmen literasi mengindikasikan bahwa siswa dengan nilai performa yang lebih rendah menunjukkan pertumbuhan dalam pembelajaran setiap tahun. Berbeda dari Matematika, siswa-siswa dengan performa tertinggi di

literasi juga menunjukkan pertumbuhan dalam pembelajaran setiap tahun.

Studi kesenjangan pembelajaran menunjukkan adanya kesenjangan gender yang signifikan dalam kemampuan membaca pemahaman siswa. Gambar 9 menunjukkan proporsi semua anak perempuan dan laki-laki yang mengikuti studi ini pada tiap tingkat level kemahiran untuk Bahasa Indonesia. Proporsi anak perempuan yang berada di Tingkat 3 secara signifikan lebih tinggi jika dibandingkan dengan anak laki-laki. Satu set lengkap analisis regresi interaksi antargender dan kelas dapat dilihat di Lampiran C.

Gambar 1.6 Proporsi Anak Perempuan dan Anak Laki-laki (Semua Kelas) Menurut Tingkat Performa – Literasi



1. Temuan Kunci dalam Membaca Pemahaman Bahasa Indonesia

Sebagian besar teks bacaan yang digunakan dalam tes untuk Kelas 1, 2, dan 3 dapat diklasifikasikan sebagai teks bacaan tingkat Kelas 3. Ini merupakan faktor penting dalam menentukan tingkat penyelarasan antara SLA dan GPF dan dalam menilai perkembangan membaca siswa.

Ketidaksesuaian antara tingkat keterampilan yang dinilai dan tingkat teks menunjukkan adanya kecenderungan bahwa beberapa siswa dapat mendemonstrasikan keterampilan dengan teks yang lebih sulit, bahkan lebih banyak siswa yang seharusnya dapat mendemonstrasikan keterampilan literasi jika teksnya lebih mudah dan ada pada tingkat yang sesuai.

Semua teks merupakan naratif sederhana. Jenis teks dan gaya naratif yang lebih beragam akan mendukung asesmen keterampilan membaca yang lebih beragam. Dengan demikian, penulis merekomendasikan agar beberapa teks informasional dapat disertakan di masa mendatang.

Sebagian besar butir soal bacaan memerlukan siswa untuk mengingat informasi atau menarik kesimpulan sederhana. Ini artinya, subkonstruksi membaca tercakup dengan baik pada Kelas 2, tetapi lebih terbatas pada Kelas 3. Inilah alasan mengapa estimasi penyelarasan yang kuat untuk Kelas 3 lebih menantang. Oleh karena itu, penulis merekomendasikan agar keterampilan membaca yang lebih beragam dapat tercakup dalam butir soal. Artinya, teks yang memungkinkan siswa untuk mengajukan pertanyaan tentang makna kata atau ungkapan-ungkapan yang masih asing, serta *item* tentang gagasan utama, perlu ditambahkan.

Studi kesenjangan pembelajaran mencatat bahwa siswa merasa kesulitan dalam menyusun ulang delapan kata untuk membuat sebuah kalimat, dan menyimpulkan bahwa tugas ini tampaknya berada di atas estimasi penyelarasan poin dengan MPLs Kelas 3. Meskipun ini bukan tugas yang selaras dengan GPF, tetap saja hal ini mengilustrasikan keterampilan pemahaman siswa yang terbatas. Siswa yang dapat membaca dan sepenuhnya memahami teks panjang 60 kata, seharusnya mampu menyusun ulang delapan kata umum menjadi satu kalimat pendek.

2. Temuan Kunci dalam Menyimak Bahasa Indonesia

Temuan kunci dari asesmen Bahasa Indonesia menunjukkan bahwa secara umum seluruh siswa mendemonstrasikan tingkat keterampilan membaca pemahaman yang lebih tinggi dibandingkan menyimak, yang mana merupakan hasil yang mengejutkan. Salah satu teks menyimak yang paling pendek dan paling sederhana (sekitar 30 kata) dengan pertanyaan-pertanyaan yang sederhana dan harfiah hanya dapat dijawab oleh siswa Kelas 3, dan ini menunjukkan bahwa siswa mendapati hal ini sebagai salah satu butir soal menyimak yang tersulit. Siswa menunjukkan keterampilan yang lebih baik dalam menjawab pertanyaan yang meminta mereka mengingat dan menafsirkan informasi sederhana dari teks tertulis saat mereka dapat menuliskan jawaban mereka atau memilih jawaban pilihan ganda dibandingkan saat menjawab pertanyaan lisan mengenai teks pendek yang dibacakan secara lantang kepada mereka. Ini menunjukkan bahwa banyak siswa belum mampu memproses potongan teks pendek secara komprehensif. Jika mereka baru mampu menyimak, mereka belum memiliki keterampilan untuk memproses teks dengan blok-blok bermakna yang memungkinkan mereka untuk mengingat gagasan utama dan melampirkan rinciannya.

Strategi membaca siswa cenderung fokus pada mencocokkan kata-kata dalam pertanyaan dengan teks untuk mencari informasi yang berdekatan dan jarang memperhatikan makna keseluruhan. Ini menunjukkan bahwa siswa mungkin hanya mampu membuat interpretasi teks secara dangkal dan sangat harfiah. Secara umum, siswa yang memiliki kecenderungan untuk menjadi pembaca mandiri yang efektif biasanya menunjukkan keterampilan menyimak di Kelas 1–3 yang jauh lebih baik dibandingkan keterampilan membaca pemahaman (biasanya dua tahun lebih awal).

Penting untuk mengamati praktik pedagogis di ruang kelas di mana siswa seharusnya belajar dari teks lisan. Menyelenggarakan lebih banyak asesmen menyimak dengan butir-butir soal yang menanyakan serangkaian keterampilan pemahaman kepada siswa di Kelas 1, 2, dan 3 juga akan memberikan informasi lebih untuk membantu memperjelas apa yang terjadi terkait keterampilan pemahaman menyimak siswa.

3. Implikasi terhadap Proses Belajar Mengajar – Bahasa Indonesia

Meskipun kerangka kurikulum memberikan beberapa panduan mengenai bagaimana keterampilan literasi, seperti membaca menulis, atau berbicara dapat diaplikasikan di berbagai konteks pembelajaran yang berbeda-beda (misalnya, belajar tentang konsep tertentu di sains), kerangka kurikulum tersebut menawarkan panduan terbatas dalam hal bagaimana anak-anak belajar membaca dan keterampilan membaca apa yang diharapkan dikuasai siswa di tingkat kurikulum yang berbeda-beda.

Pada AKM terdapat lebih banyak panduan terkait keterampilan yang berhubungan dengan membaca pemahaman, tetapi tidak ada panduan jelas terkait keterampilan yang berhubungan dengan ranah *decoding* dan menyimak. Dari perspektif GPF, pemahaman menyimak dan *decoding* juga merupakan aspek penting perkembangan membaca awal di Kelas 1–3. Inilah alasan mengapa perlu mempertimbangkan apakah AKM mencakup rangkaian lengkap seluruh bidang yang terkait dengan membaca dan menyediakan informasi yang memadai mengenai perkembangan membaca awal.

Sehubungan dengan keterampilan yang tercakup dalam AKM, penekanan pada pemahaman membaca (bukan pada pemahaman menyimak dan *decoding*) di Tingkat 1 dan 2 berarti target kompetensi minimum di kelas awal mungkin melampaui target global mengenai apa yang dapat dilakukan oleh pembaca awal. Misalnya, di saat *menarik kesimpulan sederhana dari teks tingkat kelas yang dibaca oleh siswa* menjadi keterampilan yang muncul dalam GPF di Kelas 3 ke atas, ini muncul sebagai target di Tingkat 1 AKM. Jika demikian, target kompetensi minimum di Indonesia cenderung melampaui Tingkat Kecakapan Minimum global. Demikian juga, *mengevaluasi dan merefleksikan teks tingkat kelas yang dibaca oleh siswa* merupakan keterampilan yang muncul dalam GPF di Kelas 4 ke atas. Dalam AKM, keterampilan ini dijelaskan di dalam target Tingkat 1 dan Tingkat 2, yang mengindikasikan target dalam AKM melampaui kompetensi minimum global sebagaimana dijelaskan di dalam GPF.

Temuan ini memberikan pengetahuan penting mengenai bagaimana mengajarkan membaca dapat diperkuat dan didukung di Indonesia.

Pertama, hasil dari butir-butir soal menyimak dan tidak adanya pemahaman menyimak dalam AKM menunjukkan bahwa ini dapat menjadi area yang difokuskan. Pemahaman menyimak merupakan aspek penting dalam belajar bagaimana menjadi pembaca efektif di tahun-tahun awal sekolah. Membaca tidak sekadar melakukan *decoding* kata-kata, tetapi juga memaknai teks. Saat siswa meningkatkan keterampilan mereka dalam *decoding*, siswa dapat didukung untuk mengembangkan keterampilan pemahaman mereka dengan cara menyimak teks yang dibacakan kepada mereka dan terlibat dalam diskusi yang kaya mengenai teks tersebut. Siswa yang memiliki kecenderungan untuk menjadi pembaca mandiri yang efektif biasanya mendemonstrasikan keterampilan menyimak di Kelas 1–3 yang jauh lebih maju dibandingkan keterampilan pemahaman mereka (biasanya dua tahun lebih awal). Oleh karena itu, kemampuan mereka untuk memahami teks tidak dibatasi oleh kemampuan mereka untuk melakukan *decoding,* dan setelah mengembangkan keterampilan penting ini, mereka akan dapat menerapkannya pada teks yang dapat mereka baca setelah keterampilan *decoding* mereka berkembang.

Kedua, terkait beragamnya tipe teks dan tingkatan teks, maka perlu dipertimbangkan sejauh mana guru memiliki akses ke berbagai tipe dan tingkatan teks yang berbeda-beda untuk mendukung mengajar membaca siswa di tahun-tahun awal. Selain itu, penting juga bagi guru untuk memilih teks berjenjang yang sesuai dan memperkaya keterampilan pemahaman siswa, mulai dari mengingat informasi eksplisit dan menarik kesimpulan sederhana hingga tugas yang lebih kompleks, seperti menafsirkan makna kata-kata yang masih asing dan mengomunikasikan gagasan utamanya.

Terakhir, kurangnya panduan dalam kurikulum untuk mengajar dan belajar membaca merupakan hal penting yang perlu dipertimbangkan. Guru memerlukan informasi eksplisit mengenai bagaimana siswa mengembangkan keterampilan mereka sebagai pembaca, bagaimana kemajuan siswa dalam perkembangan membaca mereka, dan bagaimana cara mengidentifikasi di mana masing-masing siswa berada dalam perjalanan belajarnya. Dengan informasi ini, guru akan lebih mampu menargetkan pengajaran dan teks terpilih pada tingkat yang tepat dan memantau kemajuan tiap siswa dalam membaca dan menyimak.

V. Pemerataan Hasil Belajar

Menafsirkan Analisis Regresi

Pada bagian berikut, serangkaian analisis regresi disajikan untuk memberikan bukti atas faktor (yang meningkatkan risiko atau faktor yang memitigasi risiko) yang memengaruhi hasil belajar dan perkembangan siswa. Untuk mendukung interpretasi analisis ini, catatan berikut disediakan:

Pembaca dapat mengeksplorasi besaran efek dalam analisis regresi pada Gambar 1.7 (di mana hasil belajar matematika dan literasi digabungkan dalam satu analisis). Sumbu Y menggambarkan variabel independen. Titik-titik tersebut mewakili perkiraan titik koefisien regresi yang telah diubah menjadi satuan standar deviasi terhadap variabel dependen,[8] dan garis horizontal yang melalui setiap titik mewakili interval kepercayaan (*confidence interval*) statistik sebesar 95 persen.

Jika garis horizontal tidak memotong garis putus-putus vertikal di nol, perkiraan hasilnya berbeda secara signifikan dari nol. Arah dari koefisien regresi menjadi penting" misalnya, seorang anak yang memiliki disabilitas fisik memiliki koefisien negatif (mereka mendapat skor lebih rendah pada asesmen literasi dibandingkan siswa yang tidak memiliki disabilitas fisik); sedangkan anak perempuan memiliki koefisien positif yang menunjukkan bahwa rata-rata mereka mendapat skor lebih tinggi daripada anak laki-laki.[9]

Koefisien untuk variabel independen berbentuk kategori adalah seberapa jauh (dalam standar deviasi) kelompok tersebut berbeda dari kategori/kelompok dasar (*based category*). Sementara koefisien untuk variabel kontinu (fungsi eksekutif, keterampilan sosial, dan emosional) distandardisasi hanya dalam konteks variabel dependen, dengan demikian hasilnya mewakili elastisitas perubahan standar deviasi pada variabel dependen dengan adanya perubahan satu unit dalam variabel independen.

[8] Yang disebut, *terstandardisasi untuk Y*.

[9] Semua parameter regresi bergantung pada model regresi yang ditentukan sepenuhnya.

Dalam menafsirkan hasil ini, penting untuk mempertimbangkan bahwa setiap efek diperkirakan dengan mempertahankan variabel lain konstan (*ceteris paribus*). Oleh karena itu, siswa dengan beberapa risiko atau faktor protektif akan memiliki beberapa dampak tambahan pada pembelajaran mereka. Misalnya, pada Gambar 10, siswa laki-laki, yang memiliki kemampuan fungsi eksekutif lebih rendah dari rata-rata, yang tidak menjalani pendidikan usia dini dan yang memiliki disabilitas, akan berada di belakang teman-teman sebaya mereka berdasarkan proporsi jumlah efek individu. Dengan jumlah efek yang besar ini—anak-anak yang mengalami banyak faktor risiko dapat tertinggal oleh tingkat pendidikan di sekolah.

A. Latar Belakang Siswa

Latar belakang dan konteks siswa berhubungan dengan atribut anak. Usia, gender, latar belakang budaya, kemampuan kognitif, keterampilan sosial dan emosional, serta kondisi fisik siswa secara umum berhubungan dengan hasil belajar. Temuan ini mengindikasikan bahwa kebijakan pendidikan (misalnya yang berfokus pada isu kesenjangan gender) dapat berkontribusi untuk mengurangi ketidakmerataan. Bagian ini menjelaskan bagaimana ciri-ciri ini terkait dengan hasil belajar.

Hasil dari regresi bidang matematika untuk faktor latar belakang menunjukkan beberapa temuan penting: skor siswa Kelas 2 lebih tinggi dari Kelas 1 dan rata-rata siswa Kelas 3 memiliki skor yang lebih tinggi lagi. Siswa penyandang disabilitas memiliki skor yang lebih rendah dari mereka yang tidak memiliki disabilitas. Ada juga sejumlah kecil efek gender—anak perempuan mengungguli anak laki-laki. Perlu dicatat bahwa siswa dengan memori kerja yang lebih kuat,[10] *inhibition control*,[11] regulasi emosional,[12] dan kesejahteraan[13] juga memiliki skor lebih tinggi

[10] Fungsi eksekutif (D1).

[11] Fungsi eksekutif (D2).

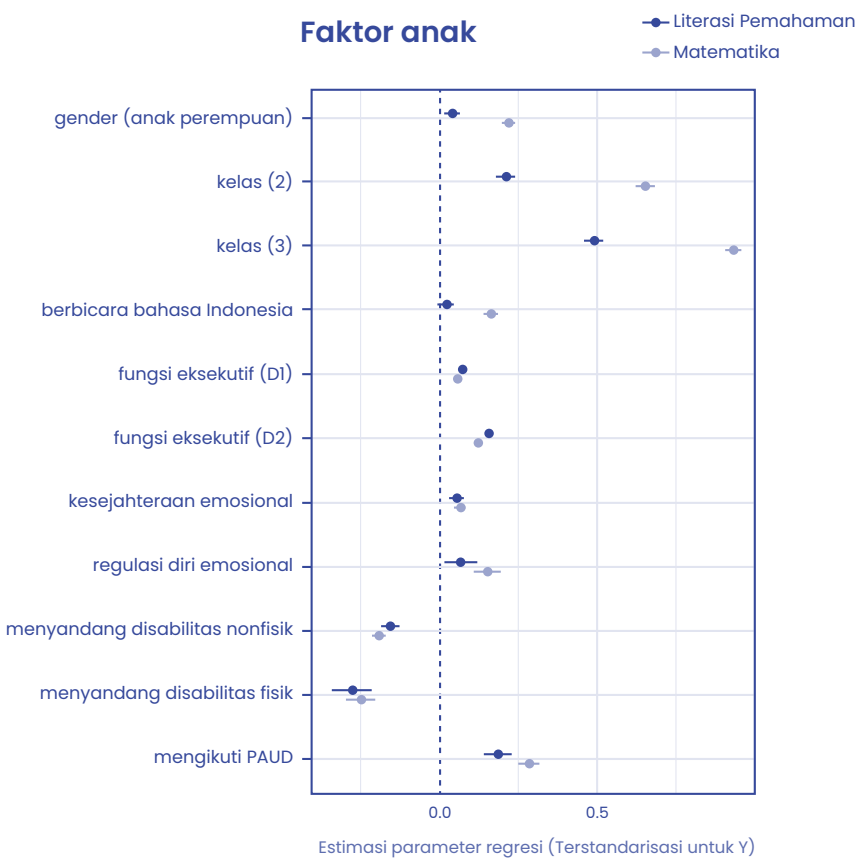
[12] Kemampuan untuk mengontrol emosi dan perilaku sosial untuk kepentingan keterlibatan dan partisipasi dalam interaksi sosial maupun upaya mandiri.

[13] Tidak adanya kecemasan, adanya rasa sedih, dan ketidakmampuan mengontrol dorongan agresif.

pada numerasi. Hal ini konsisten dengan bukti internasional tentang hubungan antara keterampilan kognitif, sosial, dan emosional dengan pembelajaran akademis (O'Connor, dkk., 2019; OECD, 2020). Ada pula efek positif bagi siswa yang menjalani prasekolah sebelum masuk sekolah dasar.

Hasil dari regresi bidang pemahaman literasi untuk faktor latar belakang menunjukkan pola serupa dengan faktor penting tambahan bahasa. Siswa yang berbicara bahasa Indonesia—bukan bahasa daerah sebagai bahasa yang dipakai di rumah—memiliki skor lebih tinggi pada bidang pemahaman (Bahasa Indonesia).

Gambar 1.7 Kumpulan Estimasi Parameter Regresi (dan Tingkat Kepercayaan Statistik Sebesar 95 persen) untuk Bidang Pemahaman Literasi dan Matematika pada Faktor Anak



B. Keluarga dan Rumah

Konteks keluarga dan rumah meliputi atribut keluarga anak, lingkungan rumah di mana mereka tinggal, serta masyarakat setempat. Tiap keluarga cenderung memiliki perbedaan tidak hanya dalam hal sumber daya dan kapasitas mereka—misalnya dalam Status Sosial Ekonomi (SSE) mereka—tetapi juga dalam hal interaksi dan praktik belajar di rumah di mana mereka terlibat, dan hal ini dapat memengaruhi pembelajaran siswa, baik secara langsung maupun tidak langsung. Sebagai contoh, meskipun ada kualitas interaksi yang baik di rumah—seperti membacakan cerita kepada anak-anak—untuk dapat mendorong pembelajaran secara langsung; keluarga yang mengalami kekurangan dalam sosial ekonomi mungkin mengalami hambatan dalam memilih sekolah yang berkualitas tinggi sehingga status sosial ekonomi mereka secara tidak langsung menghambat pembelajaran. Temuan terkait latar belakang keluarga dan lingkungan tidak saja memberikan pengetahuan penting tentang alternatif kebijakan yang dapat berkontribusi mengurangi ketidakmerataan, tetapi juga mengindikasikan bahwa adanya bantuan tambahan untuk keluarga dapat meningkatkan kapasitas mereka untuk bertindak sebagai pendidik pertama. Bagian ini menjelaskan bagaimana ciri-ciri ini berkaitan dengan hasil belajar.

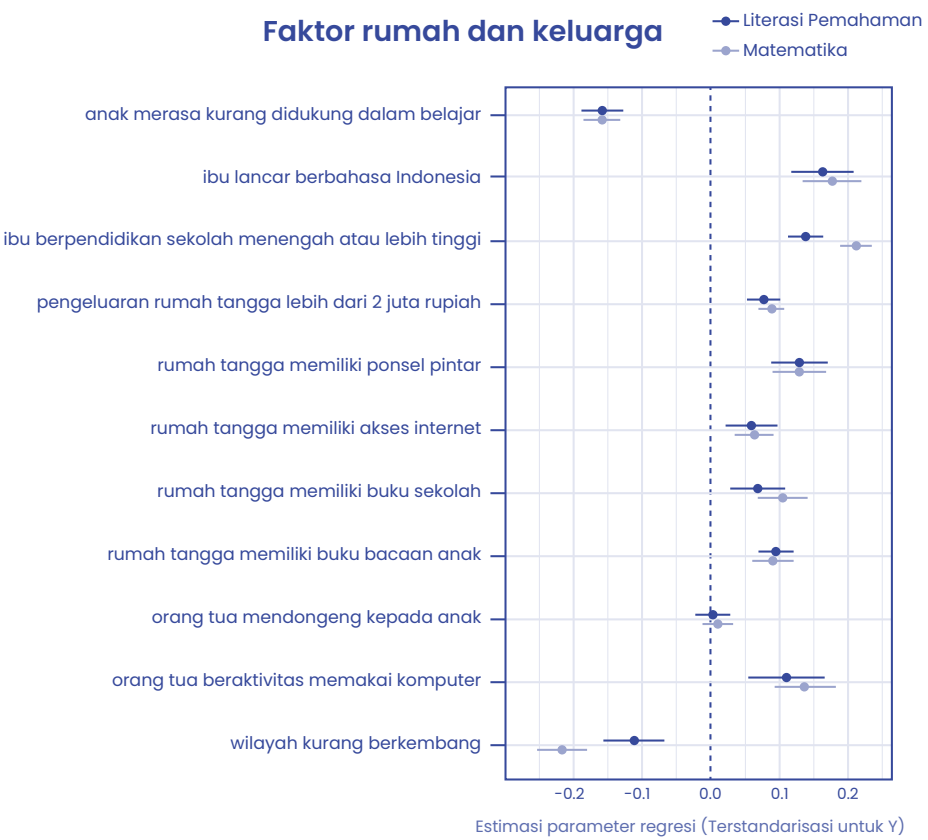
Hasil dari regresi bidang matematika (Gambar 1.8) untuk faktor latar belakang keluarga dan rumah menunjukkan bahwa rumah tangga dengan SSE yang lebih tinggi (tingkat pendidikan ibu dan pengeluaran rumah tangga yang lebih tinggi) cenderung memiliki siswa yang berprestasi lebih tinggi, begitu pula dengan rumah tangga yang memiliki harta benda lebih banyak, termasuk ponsel dan akses internet.

Ada efek bahasa yang jelas terlihat—kemampuan orangtua dalam berbahasa Indonesia berkaitan dengan pencapaian siswa yang lebih baik. Orangtua yang berinteraksi dengan anaknya dengan cara bekerja bersama-sama atau melakukan kegiatan dengan komputer juga diasosiasikan dengan hasil belajar siswa yang lebih tinggi. Temuan yang tidak signifikan tentang bercerita kepada anak mungkin berkaitan dengan usia anak-anak kelas awal yang sedang bertransisi menuju membaca mandiri. Selain itu, tinggal di daerah yang kurang berkembang memiliki asosiasi kuat dengan hasil belajar yang lebih rendah, khususnya literasi. Penting untuk dicatat bahwa siswa yang berkata bahwa mereka

merasa didukung oleh orangtuanya saat belajar di rumah memiliki hasil belajar yang secara signifikan lebih baik dibandingkan kawan-kawannya yang merasa tidak didukung. Temuan terakhir ini menyiratkan elemen psikososial dari lingkungan belajar di rumah dan menunjukkan bahwa dukungan yang lebih baik di rumah melalui rasa keterlibatan, motivasi, atau kesejahteraan, dapat mendorong hasil belajar yang lebih baik.

Efek di bidang pemahaman literasi juga hampir mirip dengan bidang matematika, dengan arah yang sejalan dan skala kekuatan yang serupa. Pembaca dapat merujuk Kotak 1 untuk penjelasan mengenai deskripsi cara menafsirkan angka yang merangkum analisis regresi.

Gambar 1.8 Kumpulan Estimasi Parameter Regresi (dan Tingkat Kepercayaan Statistik Sebesar 95 persen) untuk Bidang Pemahaman Literasi dan Matematika pada Faktor Rumah Tangga dan Keluarga



Temuan dari analisis ini mengungkap bahwa bahasa orangtua sangat penting dalam hasil belajar siswa—terutama saat ibu bisa berbicara lancar dalam bahasa Indonesia. Ada juga efek SSE yang kuat: baik pendidikan ibu maupun pengeluaran rumah tangga merupakan faktor signifikan dalam hasil belajar. Keterlibatan orangtua dalam pembelajaran siswa juga penting dan ketersediaan buku di rumah menunjukkan efek yang kuat terhadap kemampuan literasi siswa. Salah satu faktor paling signifikan yang memengaruhi hasil belajar adalah lokasi di mana siswa tinggal. Siswa yang tinggal di wilayah yang kurang berkembang memiliki hasil belajar yang secara signifikan lebih rendah.

C. Sekolah dan Lingkungan Belajar

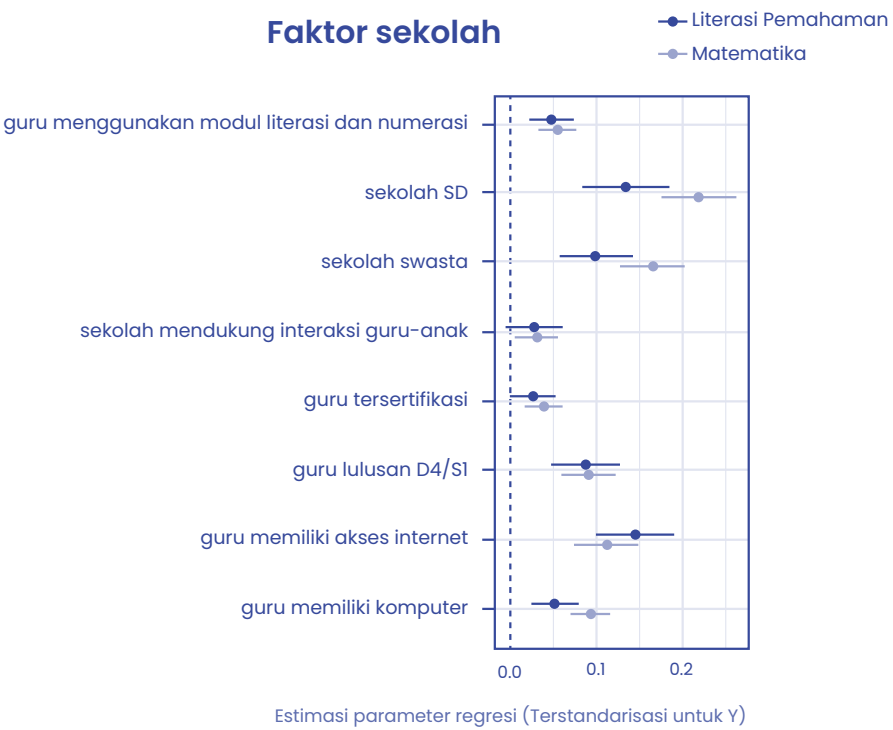
Sekolah dan konteks pembelajaran berkaitan dengan atribut sekolah anak, staf yang bekerja di dalamnya, serta sumber daya dan perilaku mereka. Sekolah cenderung memiliki perbedaan dalam karakteristik (misalnya sekolah negeri dan swasta) serta perilaku staf. Temuan mengenai sekolah merupakan aspek kunci dari studi ini dan dapat mengarah kepada wawasan kebijakan mengenai cara terbaik untuk mendukung sekolah dalam pemulihan dari pandemi Covid-19.

Hasil regresi bidang matematika (Gambar 12) untuk faktor sekolah menunjukkan bahwa ada beberapa temuan yang sesuai perkiraan: sekolah SD cenderung mencakup sekolah dengan prestasi yang lebih tinggi dibandingkan dengan madrasah (yang juga merupakan indeks SSE agregat—*lihat* Asadullah, 2018). Guru yang telah menyelesaikan pendidikan D-4/S-1 dan memiliki akses ke teknologi (komputer atau akses internet) juga cenderung diasosiasikan dengan hasil belajar siswa yang lebih baik. Lebih jauh, studi ini juga menemukan efek positif yang signifikan saat guru menggunakan modul literasi dan numerasi yang dikembangkan oleh Kemendikbudristek sebagai sumber daya untuk Kurikulum Darurat.

Studi mengenai efek kurikulum, termasuk interaksi dengan faktor-faktor yang memengaruhi penyampaian dan pelaksanaannya dalam wilayah yang berbeda-beda di Indonesia, akan menjadi subjek laporan yang terpisah dalam Studi Kesenjangan Pembelajaran seri pertama ini.

Hasil untuk bidang literasi pemahaman serupa dengan bidang matematika. Selain temuan yang dijelaskan di atas, di bidang pemahaman terdapat efek positif untuk sertifikasi guru. Pembaca dapat merujuk pada Kotak 1 mengenai deskripsi cara menafsirkan angka-angka berikut ini yang merangkum analisis regresi.

Gambar 1.9 Kumpulan Estimasi Parameter Regresi (dan Tingkat Kepercayaan Statistik Sebesar 95 persen) untuk Bidang Pemahaman Literasi dan Matematika pada Faktor Sekolah



VI. Temuan Utama yang Patut Menjadi Perhatian

A. Kesiapan dan Kesiapsiagaan Sekolah

Studi kesenjangan pembelajaran menggambarkan bahwa siswa masuk sekolah tanpa persiapan yang cukup dan sekolah cenderung tidak memberikan dukungan yang memadai bagi siswa untuk mengembangkan keterampilan dasar literasi dan numerasi. Sebagian besar siswa di Kelas 3 tidak memenuhi SDG MPLs matematika untuk standar Kelas 2 atau 3. Saat di Kelas 3, sekitar dua dari tiga siswa tidak memenuhi standar matematika dan 84 persen siswa di Kelas 2 belum memenuhi target minimum kemahiran matematika. Untuk Bahasa Indonesia, sekitar 55% siswa di Kelas 3 memenuhi SDG MPLs untuk membaca dasar awal. Namun, sekitar tiga dari lima siswa di Kelas 2 masih belum memenuhi target minimum kemahiran membaca.

Sejumlah faktor ditemukan berkontribusi pada kesenjangan keterampilan dasar literasi dan numerasi siswa. Terdapat proporsi siswa yang signifikan yang masuk sekolah tanpa keterampilan bahasa dasar dalam bahasa Indonesia. Hal ini menunjukkan bahwa mereka tidak siap dengan banyaknya penggunaan bahasa yang diperlukan di ruang kelas dan memerlukan waktu lebih untuk membangun kemampuan dasar literasi maupun mengembangkan kosakata. Selain itu, banyak siswa yang masuk sekolah dengan keterampilan fungsi eksekutif (kemampuan untuk konsentrasi, berkolaborasi, berorganisasi, dan membuat prioritas) yang terbatas. Selanjutnya, studi ini mengungkap bahwa siswa yang mengikuti prasekolah (pendidikan usia dini) cenderung memiliki hasil belajar yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang tidak mengikuti prasekolah. Pendidikan usia dini (prasekolah) yang berkualitas membantu siswa mengembangkan bahasa dan keterampilan fungsi eksekutif yang penting yang dibutuhkan agar berhasil di sekolah. Selain itu, siswa yang berasal dari keluarga yang orangtuanya lebih terlibat dalam pembelajaran mereka atau yang memberikan dukungan dalam bersekolah juga cenderung punya hasil belajar yang lebih baik. Siswa seperti ini biasanya juga memiliki rumah yang menyediakan pilihan bahan bacaan untuk anak, termasuk buku cerita, majalah, dan buku pelajaran sekolah, dengan akses ke bahan bacaan lanjutan di ponsel

pintar atau melalui internet. Kami juga menemukan bahwa siswa yang bersekolah di sekolah yang memiliki akses internet cenderung memiliki performa akademik yang lebih baik. Guru juga berperan penting dalam menyiapkan siswa agar sukses. Apabila siswa diajar oleh guru yang memiliki kualifikasi mumpuni, siswa akan memiliki hasil belajar jauh lebih baik secara signifikan.

Seluruh temuan ini menunjukkan pentingnya guru untuk mengidentifikasi kesenjangan keterampilan siswa saat siswa masuk sekolah dan mempertimbangkan komponen multifaset yang mendorong pembelajaran agar guru dapat mengatasi kesenjangan pembelajaran di tahun-tahun awal dalam memastikan peningkatan hasil pembelajaran jangka panjang untuk semua siswa di Indonesia.

B. Pemerataan, Inklusi, dan Keterlibatan

Studi Kesenjangan Pembelajaran Seri I ini menggambarkan beragamnya kemampuan siswa dalam literasi dan numerasi. Beberapa bagian populasi siswa di Kelas 1 sampai Kelas 3 menunjukkan performa jauh di atas harapan tingkat kelas; tetapi, sejumlah besar siswa berada di tingkat tiga dan empat tahun di bawah harapan. Perbedaan ini menjadi lebih jelas di antara subpopulasi, termasuk gender. Performa anak perempuan secara konsisten mengungguli anak laki-laki dalam literasi dan numerasi. Bahasa merupakan faktor penentu lain di seluruh subpopulasi, dengan SSE menjadi salah satu pendorong sosial paling signifikan yang menopang hasil pembelajaran.

Sebagaimana yang diungkapkan oleh studi ini, siswa yang memiliki lebih banyak sumber pembelajaran di rumah, termasuk akses ke bahan bacaan (seperti buku dan internet) dan dukungan orangtua, menunjukkan performa yang lebih baik daripada mereka yang tidak. Pandemi Covid-19 kemungkinan besar telah secara tidak proporsional memengaruhi siswa dari keluarga dan komunitas yang termarginalisasi, memperbesar ketidakmerataan pembelajaran di seluruh populasi Indonesia. Dengan siswa yang dipaksa belajar di rumah, dukungan orangtua dan keterlibatan siswa menjadi inti dalam mendukung tantangan pendidikan siswa selama periode sekolah jarak jauh. Siswa yang termarginalisasi oleh bahasa, status disabilitas, atau karena

tinggal di pedesaan atau daerah yang terpencil, paling berisiko mengalami *learning loss* dalam jangka waktu yang lama. Siswa yang tinggal di rumah tangga dengan SSE yang lebih rendah, yang mengharuskan orangtua untuk terlibat dalam jam kerja yang lebih lama, kemungkinan akan mengalami masalah kemiskinan antargenerasi yang meningkat. Siswa termarginalisasi yang tidak mendapatkan dukungan dari rumah untuk belajar selama pandemi Covid-19 berada pada risiko yang lebih tinggi untuk putus sekolah. Membangun faktor protektif seperti koneksi dan hubungan sosial di sekitar siswa yang paling berisiko dapat membantu menurunkan potensi putus sekolah.

Oleh karena itu, pendekatan satu solusi untuk semua masalah tidak akan mengatasi ketidakmerataan pembelajaran. Ketika siswa mulai kembali ke sekolah, kesenjangan dalam hasil belajar akan menjadi lebih jelas. Strategi yang memungkinkan sistem dukungan yang lebih bertarget, berinvestasi di wilayah yang kurang terlayani, terlibat dengan masyarakat dan keluarga, serta mengidentifikasi siswa yang lebih termarginalisasi di sekolah untuk membangun program intervensi pembelajaran akan secara signifikan meningkatkan hasil pembelajaran bagi semua siswa.

C. Dukungan Sistemik untuk Pengajaran yang Berfokus pada Kemampuan Tiap-tiap Siswa

Kembali ke sekolah setelah periode belajar dari rumah yang berlangsung lama berpotensi mengungkap kesenjangan pembelajaran antarpelajar secara lebih nyata. Saat pembelajaran terlewat atau siswa tidak mengalami kemajuan dalam pembelajaran, konten yang disampaikan dalam program mengajar perlu disesuaikan. Pembelajaran merupakan sebuah proses bertahap di mana siswa pertama-tama harus menguasai keterampilan dasar dalam literasi dan numerasi sebelum mereka lanjut ke konten yang lebih kompleks. Studi kesenjangan pembelajaran telah memetakan performa siswa pada skala kemahiran dalam literasi dan numerasi. Hasil dari studi ini mengklarifikasi apa yang dapat dilakukan oleh siswa agar tahap belajar selanjutnya dapat diidentifikasi untuk mendukung pengajaran yang ditargetkan sesuai dengan kebutuhan siswa. Dengan menggunakan level kemampuan siswa, studi kesenjangan pembelajaran menunjukkan variasi signifikan dalam

kemampuan siswa dengan beberapa siswa memiliki kemampuan empat atau lima tahun di belakang teman-temannya. Mengajarkan pecahan kepada siswa yang masih belum mampu berhitung di atas sepuluh hanya akan memiliki sedikit efek pada hasil belajar.

Menargetkan pengajaran sesuai kemampuan siswa membutuhkan pendekatan sistematis yang membantu guru mendefinisikan, mengukur, dan memahami pembelajaran. Mendefinisikan apa yang diharapkan dilakukan oleh siswa pada tingkat yang berbeda-beda memberikan jalur pembelajaran yang jelas bagi guru, siswa, maupun orangtua. Kompetensi kelas diuraikan dalam kurikulum nasional K-13 dan Kurikulum Darurat. Meski demikian, studi ini menunjukkan representasi yang tidak seimbang antarkonstruksi pembelajaran yang berbeda-beda dalam literasi dan numerasi. Studi ini juga menyoroti kebutuhan akan satu rangkaian kemajuan pembelajaran yang jelas untuk mendukung upaya guru dalam memahami apa yang diharapkan dari siswa mereka. Pada saat bersamaan, jalur pembelajaran yang terdefinisi harus melampaui ekspektasi tingkat kelas. Jalur ini perlu melibatkan berbagai tingkat perkembangan yang dapat digunakan oleh guru untuk memantau kemajuan pembelajaran sepanjang tahun dan membuat keputusan tentang cara menargetkan instruksi sesuai kebutuhan anak.

Studi kesenjangan pembelajaran menemukan bahwa siswa-siswa dari guru yang mengadopsi modul numerasi dan literasi di dalam pengajaran mereka meraih hasil yang lebih baik. Hal ini mungkin sebagian disebabkan oleh tujuan pembelajaran secara terus-menerus yang telah didefinisikan dengan jelas untuk tiap tingkat pembelajaran. Modul literasi dan numerasi dikembangkan untuk membantu guru dan siswa fokus pada keterampilan dasar selama penutupan sekolah. Modul-modul ini juga melibatkan tugas refleksi dan asesmen diri sendiri di akhir pelajaran untuk menentukan tingkat pemahaman siswa di setiap kegiatan; serta yang penting adalah modul tersebut menyediakan sumber daya dan material bagi para orangtua untuk menolong inisiatif pembelajaran yang berbasis di rumah. Mengukur pembelajaran melalui sebuah sistem asesmen kelas secara terus-menerus yang tertanam di dalam proses belajar mengajar dan digunakan untuk memengaruhi keputusan mengenai tahap-tahap selanjutnya, membantu guru untuk menargetkan pengajaran mereka dan mendukung remedial bagi siswa

yang memerlukannya. Praktik pedagogis yang didukung oleh pemahaman mendalam mengenai pembelajaran di tingkat dasar sangatlah penting. Namun, ini adalah proses yang canggih dan membutuhkan pengetahuan maupun keterampilan tertentu yang harus dimiliki oleh guru, serta dukungan sistemis untuk memungkinkan pemantauan pembelajaran secara efektif di tingkat ruang kelas, yang dibandingkan dengan seperangkat kemahiran pembelajaran yang jelas.

Oleh karena itu, mengajar sesuai dengan kemampuan siswa (*Teaching at the Right Level* atau TaRL) membutuhkan penyelarasan yang jelas antara kurikulum, pengajaran, dan asesmen. Mengatasi kesenjangan pembelajaran tidak mungkin selesai hanya dengan satu jenis intervensi, baik melalui teknik pengajaran yang baru, kurikulum baru, maupun platform asesmen baru. Alih-alih, ketiga bidang ini harus saling berhubungan dan secara sistematis saling mendukung agar dapat digunakan di tingkat sekolah guna mengatasi kebutuhan pembelajaran khusus bagi tiap siswa.

Temuan utama studi ini adalah sebagian besar siswa dapat memenuhi standar kemahiran internasional dengan dukungan tambahan. Dukungan ini bisa dimulai dengan perencanaan kurikulum dan pedagogis yang ditargetkan untuk anak-anak yang masuk sekolah dari kondisi latar belakang yang berbeda-beda—termasuk faktor kunci kesiapan untuk bahasa sekolah—dan melanjutkan dengan asesmen rutin untuk mengidentifikasi masalah dan mendukung pengajaran remedial. Proses dasar pengajaran yang disesuaikan ini bergantung pada kebutuhan dasar mengenai kemajuan pembelajaran agar mereka mengetahui apa yang ingin mereka capai serta dapat mengenali dan memulihkan hal-hal yang menghambat kemajuan.

Hampir dua tahun siswa mengalami gangguan dalam bersekolah dan data di balik studi ini dapat digunakan untuk mulai melakukan kalibrasi atau penyesuaian ulang kurikulum dari tiga tahun pertama pembelajaran untuk mengatasi kesenjangan yang melebar karena pandemi, serta membantu memperbarui pengembangan jalur kurikulum yang lebih permanen untuk kemahiran yang harus dikuasai siswa di akhir pembelajaran kelas awal.

VII. Kesimpulan

Studi kesenjangan pembelajaran telah mengungkap bahwa sebagian besar siswa Indonesia di Kelas 1, 2, dan 3 berada di bawah tingkat pembelajaran yang ditargetkan seperti yang didefinisikan oleh standar internasional. Studi ini juga menunjukkan target tingkat kelas sesuai kurikulum Indonesia lebih tinggi daripada MPLs internasional. Ini belum tentu menjadi sebuah masalah, asalkan target kurikuler Indonesia jelas dan realistis. Bagaimanapun, apa yang disoroti oleh studi kesenjangan pembelajaran adalah bahwa walaupun sebagian besar siswa tidak memenuhi standar pembelajaran internasional, ada lebih banyak lagi proporsi siswa yang tidak memenuhi target tingkat kelas nasional. Covid-19 diperkirakan akan memperlebar kesenjangan pembelajaran, dengan efek yang tidak proporsional pada siswa yang paling termarginalisasi. Dukungan sistem tingkat yang segera diberikan untuk mengembangkan tujuan pembelajaran yang jelas bagi siswa dalam literasi dan numerasi yang melibatkan siswa, guru, maupun orangtua merupakan langkah pertama yang penting dan dapat membantu memitigasi kerugian lebih lanjut dan ketidakmerataan pembelajaran.

Analisis lebih lanjut dapat fokus pada investigasi kesimpulan kausal untuk memberikan wawasan yang kuat terkait faktor-faktor yang memengaruhi pembelajaran di kelas awal. Metode seperti pencocokan skor kecenderungan atau *propensity score matching* (Zanutto, 2021) memungkinkan kajian yang lebih mendalam tentang pengaruh sekolah sambil menyesuaikan secara lebih komprehensif variabel konteks lokal dan keluarga pada hasil belajar siswa. Selain itu, pengembangan kebijakan khusus juga dapat dijawab dengan memanfaatkan analisis IRT dan regresi yang dilakukan dalam studi ini, dengan menjelaskan bagaimana faktor latar belakang siswa dapat berpengaruh terhadap pemenuhan MPLs. Dengan mendekati pertanyaan penelitian serupa, penulis juga dapat mengeksplorasi *robustness* besarnya efek dengan triangulasi (misalnya membandingkan hasil regresi multivariabel yang dilaporkan di sini dengan analisis skor kecenderungan atau *propensity score*, dan mungkin metode lain seperti regresi multikelompok).

Lampiran A: Penyelarasan dengan Tolok Ukur Eksternal untuk SLA

Penyelarasan SLA dengan Standar Kurikulum Matematika

Tingkat Kemahiran dan Keterampilan Kunci	Deskriptor dan Tingkat AKM	Deskriptor Kurikulum dan Tingkat Kelas	
		Kurikulum Darurat	Kurikulum K-13
TINGKAT KEMAHIRAN 1 Membaca dan membandingkan bilangan bulat sampai 20 dalam bentuk angka. Mengidentifikasi kesepadanan antara jumlah keseluruhan sampai 5, yang diwakilkan sebagai benda, gambar, dan angka.	Membandingkan dua bilangan bulat (maksimal tiga angka; Tingkat 1)		A. Membandingkan dua bilangan hingga dua angka dengan menggunakan sekelompok benda nyata (Kelas 1). B. Menjelaskan bilangan hingga dua angka dengan menggunakan sekelompok benda nyata dan menjelaskan cara membaca bilangan (Kelas 1).
TINGKAT KEMAHIRAN 2 Membaca, membandingkan, dan mengurutkan bilangan bulat sampai 100 dalam bentuk angka. Mengidentifikasi dan mewakilkan kesepadanan antara jumlah keseluruhan sampai dengan 30, yang diwakilkan sebagai benda, gambar, dan angka. Menjumlah dan mengurangi sampai 20. Memecahkan masalah dunia nyata yang sederhana menggunakan penjumlahan dan pengurangan sampai 10.	Memahami bilangan bulat (maksimal tiga angka; Tingkat 1). Memecahkan persamaan sederhana hanya dengan menggunakan operasi penjumlahan atau pengurangan (dalam bentuk ramah anak; Tingkat 1). Mengenal prisma dan tabung (Tingkat 2).	A. Menjelaskan arti bilangan bulat sampai dengan 50 dan nilai tempat yang menyusun bilangan tersebut dengan menggunakan kumpulan benda nyata, serta menjelaskan cara membaca bilangan tersebut (Kelas 1). B. Membandingkan dua bilangan bulat sampai 50 menggunakan sekelompok benda nyata (Kelas 1). C. Menjelaskan dan melakukan penjumlahan dan pengurangan bilangan bulat sampai dengan 20 dalam konteks kehidupan sehari-hari dengan cara berhitung (Kelas 1). D. Menjelaskan sebuah bidang dan benda padat berdasarkan ciri-cirinya (Kelas 1).	A. Menjelaskan arti bilangan bulat sampai dengan 99 sebagai bilangan anggota himpunan benda (Kelas 1). B. Menjelaskan bilangan hingga dua angka dan nilai tempat yang menyusun bilangan-bilangan tersebut dengan menggunakan sekelompok benda nyata, dan menjelaskan cara membaca bilangan tersebut (Kelas 1). C. Membandingkan dua bilangan sampai dengan dua angka dengan menggunakan sekelompok benda nyata (Kelas 1). D. Menjelaskan sebuah bidang dan benda padat berdasarkan ciri-cirinya (Kelas 2).

Tingkat Kemahiran dan Keterampilan Kunci	Deskriptor dan Tingkat AKM	Deskriptor Kurikulum dan Tingkat Kelas	
		Kurikulum Darurat	Kurikulum K-13
TINGKAT KEMAHIRAN 3 Membaca bilangan bulat sampai 1.000 dalam bentuk angka. Mengidentifikasi pecahan satuan sehari-hari yang diwakilkan sebagai benda atau gambar. Menggunakan konsep nilai tempat untuk puluhan dan satuan. Menambah dan mengurangi sampai 100. Mengalikan dan membagi sampai 25.	Menghitung penjumlahan atau pengurangan dua bilangan bulat (maksimal tiga angka; Tingkat 1). Memecahkan persamaan sederhana hanya dengan menggunakan operasi perkalian atau pembagian (dalam bentuk ramah anak; Tingkat 2). Memahami pecahan satuan sederhana (½, ⅓, ¼, dan ⅕; Tingkat 1).	A. Menjelaskan dan melakukan penjumlahan dan pengurangan bilangan bulat sampai dengan 100 dalam konteks kehidupan sehari-hari dengan mengelompokkan berdasarkan nilai tempat bilangan dan menghubungkan penjumlahan dan pengurangan (Kelas 2). B. Menjelaskan pecahan ½, ⅓, dan ¼ menggunakan benda nyata dalam kehidupan sehari-hari (Kelas 2). C. Mengidentifikasi dan menjelaskan pola bilangan dan pola bidang dan baris padat dengan menggunakan gambar atau benda nyata (Kelas 1).	A. Menjelaskan dan melakukan penjumlahan dan pengurangan bilangan bulat sampai dengan 99 dalam konteks kehidupan sehari-hari dan menghubungkan penjumlahan dan pengurangan (Kelas 1). B. Menjelaskan pecahan ½, ⅓, dan ¼ menggunakan benda nyata dalam kehidupan sehari-hari (Kelas 2). C. Menjelaskan pola barisan bidang dan benda padat dengan menggunakan gambar atau benda nyata (Kelas 2).

Tingkat Kemahiran dan Keterampilan Kunci	Deskriptor dan Tingkat AKM	Deskriptor Kurikulum dan Tingkat Kelas	
		Kurikulum Darurat	Kurikulum K-13
TINGKAT KEMAHIRAN 4 Menambah dan mengurangi sampai 1.000. Mengalikan dan membagi bilangan dua angka dengan bilangan satu angka. Mengidentifikasi dan menyatakan pecahan biasa sebagai pecahan senilai. Memecahkan masalah dunia nyata sederhana yang melibatkan perkalian dua bilangan bulat sampai 5. Menggunakan konsep nilai tempat untuk ratusan, puluhan, dan satuan. Melakukan konversi antara satuan panjang dan berat yang berdekatan dalam sistem pengukuran standar.		A. Menjelaskan perkalian dan pembagian yang melibatkan bilangan bulat, yang menghasilkan sampai 100 dalam kehidupan sehari-hari dan menghubungkan penjumlahan dan pengurangan (Kelas 2).	A. Menjelaskan perkalian dan pembagian bilangan bulat yang menghasilkan sampai 100 dalam kehidupan sehari-hari dan menghubungkan penjumlahan maupun pengurangan (Kelas 2). B. Menjelaskan dan melakukan penjumlahan maupun pengurangan pecahan yang penyebutnya sama (kelas 3).

Sebaran Butir-butir Menyimak SLA pada Semua Bidang GPF

Buklet tes	Jumlah butir untuk tiap bidang			Butir lain*
	Menyimak	*Decoding*	Membaca Pemahaman	
Kelas 1	3	50 huruf 15 suku kata 15 kata	13	Dua butir tidak terklasifikasi—dikte dan isi dengan kata yang tepat
Kelas	6	50 huruf 15 suku kata 20 kata	11	Empat butir tidak terklasifikasi, dikte, isi dengan kata yang tepat, menempatkan kata-kata dalam urutan yang benar untuk membuat kalimat
Kelas 3	7	50 huruf 15 suku kata 25 kata	7	Empat butir tidak terklasifikasi, dikte, isi dengan kata yang tepat, menempatkan kata-kata dalam urutan yang benar untuk membuat kalimat

* Beberapa butir tidak dapat diselaraskan dengan GPF (ditampilkan di kolom butir lainnya). Hal ini disebabkan oleh beberapa faktor, termasuk butir yang tidak memiliki kecocokan yang jelas dengan deskriptor yang ditemukan di GPF, dan butir yang memerlukan informasi lebih lanjut untuk (i) apakah kata-kata tersebut merupakan kata-kata tingkat kelas yang umum dan (ii) di kelas berapa tingkat kata-kata itu dianggap umum.

Tabel 1.6 Tingkat Teks di dalam SLA untuk Menyimak dan Membaca Pemahaman

Tes SLA	Estimasi Tingkat GPF untuk Teks Bacaan (Jumlah Teks)	Estimasi Tingkat GPF untuk Teks Menyimak (Jumlah Teks)
Tes SLA Kelas 1	GPF Kelas 2–(1) GPF Kelas 3–(3)	GPF Kelas 2–(1)
Tes SLA Kelas 2	GPF Kelas 3–(3)	GPF Kelas 2–(1)
Tes SLA Kelas 3	GPF Kelas 3–(1) GPF Kelas 6–(1)	GPF Kelas 1–(1) GPF Kelas 2–(2)

Lampiran B: Rangkuman Metode Analitis Pembandingan

Tahap 1: Penyelarasan Konseptual SLA dengan Tingkat Kemahiran Global dan Lokal

Penyelarasan Global SLA: GPF (USAID, 2019) dapat digunakan sebagai fondasi untuk menghubungkan asesmen SLA ke tingkat kemahiran minimum SDGs dan mendukung pelaporan pada SDG 4.1.1. Tujuan utama GPF (USAID, 2019) adalah memberikan satu set deskriptor umum untuk menyelaraskan dan menafsirkan performa siswa dalam membaca dan matematika di tingkat kelas.

Penyelarasan Lokal SLA: Hubungan antara deskripsi butir-butir SLA dan deskripsi kompetensi siswa pada AKM, Kurikulum Darurat, dan Kurirkulum K-13 kemudian dieksplorasi secara kualitatif.

Tahap 2: Penyetaraan (*Scaling*) Data Respons Siswa dan Pengaturan "Titik Potong" (*Cut-Off Point*) Level Kemahiran

Data siswa dikalibrasi dan disetarakan menggunakan IRT. IRT merupakan sebuah metode psikometri yang umum digunakan dalam penelitian pendidikan (*lihat* misalnya, Wu, 2005) dan memiliki kekuatan yang signifikan, termasuk menghasilkan ukuran konstruksi laten yang linier dan data menjadi tidak mudah hilang. Dalam studi ini, bidang literasi dan numerasi disetarakan.

Analisis awal difokuskan pada kalibrasi ukuran laten dan asesmen fungsi butir. Butir yang bias (misalnya, tidak adil untuk beberapa subkelompok), diskriminan yang buruk, atau ketidakcocokan model dihilangkan dari proses penyetaraan. Kumpulan data akhir disetarakan, yang memberikan informasi tentang kisaran butir dalam asesmen SLA—dari yang paling mudah hingga yang paling sulit—bersama dengan kemahiran siswa yang sesuai terhadap masing-masing butir ini. Butir yang dikelompokkan bersama pada skala memberikan dasar untuk mengembangkan serangkaian kelompok nilai kemahiran (atau tingkat). Serangkaian "titik potong" ditetapkan pada skala untuk

memungkinkan pelaporan performa siswa berdasarkan tingkat kemahiran, bukan hanya rata-rata populasi

Sebuah himpunan bagian dari data kontekstual dipilih untuk memastikan prediktor pembelajaran yang penting dimasukkan dalam model populasi (model regresi laten). Bersama-sama, model respons butir dan model populasi sesuai untuk menghasilkan perkiraan kemampuan yang dapat dianalisis terkait data latar belakang yang dikumpulkan; perkiraan ini mencakup faktor anak, keluarga, rumah, sekolah, dan karakteristik masyarakat.

Analisis sekunder dilakukan dengan menggunakan model regresi OLS yang sepenuhnya bersyarat. Analisis dilaporkan berdasarkan analisis gabungan tentang perkiraan kemampuan (nilai yang masuk akal; untuk informasi tentang penghitungan perkiraan dan pembenaran yang dikumpulkan [*lihat* misalnya, Von Davier, dkk., 2009]) dan kesalahan standar yang kuat dihitung untuk memperhitungkan rancangan pengambilan sampel dua tahap (siswa dalam sekolah; Lumley, 2004).

Semua analisis dilakukan di ACER ConQuest (Adams, dkk., 2020) dan Conquest (Cloney dan Adams, 2020). Analisis di Conquest mengandalkan lingkungan statistik R (R Core Team, 2020) dan visualisasi dilakukan menggunakan pustaka *ggplot2* (Wickham, 2016).

Tahap 3: Pengembangan Deskriptor Kemahiran dan Pelaporan Performa Siswa

Untuk mendukung penerjemahan temuan dari studi ini ke dalam kebijakan dan praktik, seperangkat deskriptor kemahiran untuk masing-masing tingkat kemahiran dikembangkan. Alih-alih hanya melaporkan performa siswa berdasarkan tingkat, dikembangkanlah seperangkat deskriptor yang menguraikan kemahiran yang diharapkan diketahui siswa di setiap tingkat, dikembangkan. Deskriptor ini diselaraskan dengan GPF dan berbagai kerangka kurikulum nasional jika memungkinkan.

Lampiran C: Tabel Data *Output* Statistik

Tabel 1.7 Regresi OLS untuk Bidang Matematika yang Sepenuhnya Bersyarat

(Kesalahan Standar yang Kuat untuk Pengelompokan di Dalam Sekolah)

Istilah	estimasi	std.eror	statistik	df	p.value
Intercept	-2.27	0.10	-22.30	107.14	0.00
gender (anak perempuan)	0.06	0.02	2.81	205.30	0.01
kelas (2)	0.35	0.03	12.25	87.92	0.00
kelas (3)	0.83	0.03	30.32	300.09	0.00
berbicara bahasa Indonesia	0.03	0.02	1.23	2943.93	0.22
fungsi eksekutif (D1)	0.12	0.01	16.33	336.49	0.00
fungsi eksekutif (D2)	0.26	0.01	34.39	799.41	0.00
kesejahteraan emosional	0.09	0.02	4.13	145.41	0.00
regulasi diri emosional	0.11	0.05	2.35	1311.98	0.02
memiliki disabilitas non-fisik	-0.27	0.03	-10.47	83.84	0.00
memiliki disabilitas fisik	-0.48	0.06	-8.63	243.40	0.00
bersekolah PAUD	0.31	0.04	7.90	207.66	0.00
anak merasa kurang didukung dalam belajar	-0.27	0.03	-9.86	17418.71	0.00
ibu lancar berbahasa Indonesia	0.28	0.04	6.87	114.67	0.00
ibu berpendidikan sekolah menengah atau lebih	0.24	0.02	10.34	1073.44	0.00
pengeluaran rumah tangga lebih dari 2 juta rupiah	0.13	0.02	6.07	870.32	0.00
rumah tangga memiliki ponsel pintar	0.22	0.04	6.11	252.61	0.00
rumah tangga memiliki akses internet	0.10	0.03	3.14	60.77	0.00
rumah tangga memiliki buku sekolah	0.12	0.04	3.36	10434.40	0.00

Istilah	estimasi	std.eror	statistik	df	p.value
rumah tangga memiliki buku cerita anak	0.16	0.02	7.29	1075.80	0.00
orang tua mendongeng kepada anak	0.01	0.02	0.28	597.75	0.78
orang tua beraktivitas menggunakan komputer	0.19	0.05	3.86	38.72	0.00
guru menggunakan modul literasi dan numerasi	0.08	0.02	3.61	973.06	0.00
sekolah SD	0.23	0.05	5.14	54.96	0.00
sekolah swasta	0.17	0.04	4.57	52.36	0.00
sekolah mendukung interaksi guru-murid	0.05	0.03	1.63	38.73	0.11
guru tersertifikasi	0.05	0.02	1.95	225.91	0.05
guru lulusan D4/S1	0.15	0.04	4.24	373.96	0.00
guru memiliki akses internet	0.25	0.04	6.23	355.28	0.00
guru memiliki komputer	0.09	0.02	3.63	439.97	0.00
wilayah kurang berkembang	-0.19	0.04	-4.79	115.66	0.00
id_kab2	0.15	0.05	2.86	2018.85	0.00
id_kab3	1.06	0.06	18.19	775.17	0.00
id_kab4	0.12	0.08	1.51	223.50	0.13
id_kab5	0.44	0.06	7.55	16324.14	0.00
id_kab6	-0.01	0.06	-0.12	306.29	0.90
id_kab8	0.30	0.09	3.23	153.03	0.00
id_kab9	0.89	0.07	12.44	52.30	0.00
id_kab13	0.76	0.06	13.25	302.18	0.00
id_kab15	0.75	0.09	7.95	89.97	0.00
id_kab17	-0.18	0.08	-2.18	118.44	0.03
id_kab18	0.76	0.08	9.28	282.41	0.00
id_kab29	0.91	0.06	15.31	197.78	0.00
id_kab71	0.26	0.05	5.13	557.35	0.00

Model R^2 0.411 (95% CI 0.399 0.423)

Tabel 1.8 Regresi OLS Untuk Bidang Pemahaman yang Sepenuhnya Bersyarat

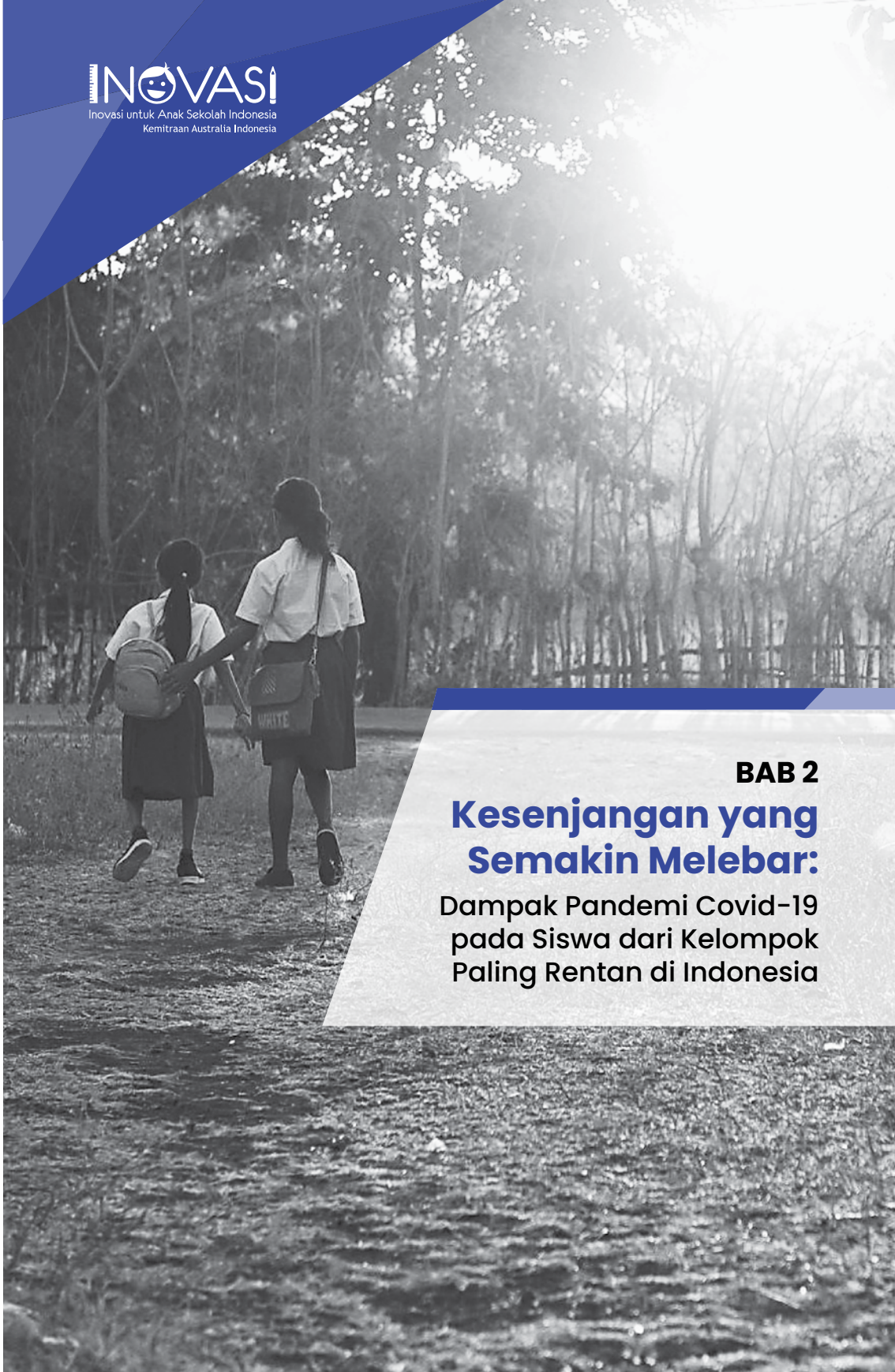
(Kesalahan Standar yang Kuat untuk Pengelompokan di Dalam Sekolah)

Istilah	estimasi	std.eror	statistik	df	p.value
Intercept	-2.76	0.08	-33.14	16.44	0.00
gender (anak perempuan)	0.29	0.01	19.73	65.96	0.00
kelas (2)	0.88	0.02	39.49	20.16	0.00
kelas (3)	1.26	0.02	66.53	72.64	0.00
berbicara bahasa Indonesia	0.22	0.02	13.32	187.68	0.00
fungsi eksekutif (D1)	0.07	0.00	15.71	306.91	0.00
fungsi eksekutif (D2)	0.16	0.01	25.99	20.75	0.00
kesejahteraan emosional	0.08	0.01	6.25	154.19	0.00
regulasi diri emosional	0.20	0.03	6.73	2421.10	0.00
memiliki disabilitas non-fisik	-0.27	0.02	-17.37	2243.30	0.00
memiliki disabilitas fisik	-0.34	0.03	-10.42	2593.65	0.00
bersekolah PAUD	0.38	0.02	15.51	359.58	0.00
anak merasa kurang didukung dalam belajar	-0.22	0.02	-10.97	120.32	0.00
ibu lancar berbahasa Indonesia	0.24	0.03	7.92	23.36	0.00
ibu berpendidikan sekolah menengah atau lebih tinggi	0.29	0.02	17.48	82.80	0.00
pengeluaran rumah tangga lebih dari 2 juta rupiah	0.12	0.01	8.49	569.63	0.00
rumah tangga memiliki ponsel pintar	0.18	0.03	6.26	26.13	0.00
rumah tangga memiliki akses internet	0.09	0.02	4.26	85.42	0.00
rumah tangga memiliki buku sekolah	0.14	0.03	5.71	91.87	0.00
rumah tangga memiliki buku cerita anak	0.12	0.02	5.86	13.07	0.00

Istilah	estimasi	std.eror	statistik	df	p.value
orang tua mendongeng kepada anak	0.01	0.02	0.89	50.73	0.38
orang tua beraktivitas menggunakan komputer	0.19	0.03	5.90	42.82	0.00
guru menggunakan modul literasi dan numerasi	0.08	0.02	4.84	231.85	0.00
sekolah SD	0.30	0.03	9.86	35.19	0.00
sekolah swasta	0.23	0.03	8.58	25.31	0.00
sekolah mendukung interaksi guru-murid	0.04	0.02	2.40	100.37	0.02
guru tersertifikasi	0.05	0.02	3.49	131.59	0.00
guru lulusan D4/S1	0.13	0.02	5.52	424.29	0.00
guru memiliki akses internet	0.15	0.03	5.78	111.72	0.00
guru memiliki komputer	0.13	0.02	7.82	209.84	0.00
wilayah kurang berkembang	-0.30	0.03	-11.34	113.59	0.00
id_kab2	0.20	0.04	4.62	29.68	0.00
id_kab3	0.59	0.05	12.59	26.83	0.00
id_kab4	-0.08	0.06	-1.38	69.97	0.17
id_kab5	0.32	0.05	6.09	17.33	0.00
id_kab6	0.08	0.05	1.75	21.12	0.10
id_kab8	0.77	0.07	10.66	18.75	0.00
id_kab9	0.73	0.05	13.79	30.01	0.00
id_kab13	0.63	0.05	13.15	19.40	0.00
id_kab15	0.27	0.07	3.95	68.99	0.00
id_kab17	-0.25	0.06	-3.92	21.65	0.00
id_kab18	1.00	0.06	16.60	44.37	0.00
id_kab29	0.71	0.05	15.70	30.39	0.00
id_kab71	0.57	0.05	11.76	12.22	0.00

Model R^2 0.609 (95% CI 0.599 0.619)

INOVASI
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Kemitraan Australia Indonesia



BAB 2

Kesenjangan yang Semakin Melebar:

Dampak Pandemi Covid-19 pada Siswa dari Kelompok Paling Rentan di Indonesia

Risalah

Pada tahun 2020, INOVASI melakukan Studi Kesenjangan Pembelajaran yang diterbitkan di tahun 2022 untuk memahami status pembelajaran aktual siswa dan potensi dampak pandemi Covid-19 pada siswa kelas awal (kelas 1–3) di Indonesia. Studi yang berjudul *Studi Kesenjangan Pembelajaran – Satu, Tak Sekadar Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi Covid-19 pada Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia* tersebut bermaksud untuk memberikan informasi mengenai rekalibrasi kurikulum, asesmen, dan pedagogis yang dibutuhkan ketika siswa akan kembali ke sekolah setelah sekian lama sekolah ditutup, serta untuk mengidentifikasi prioritas pengembangan keprofesian guru dalam melakukan pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan masing-masing siswa (*Teaching at the Right Level* atau TaRL) agar siswa dapat mempelajari kompetensi esensial yang mungkin terlewat.

Sebanyak 18.370 siswa kelas awal dari 612 sekolah yang dipilih secara acak (dengan proporsi gender yang setara) berpartisipasi di dalam studi ini. Studi ini melibatkan sampel siswa dari 11 kabupaten mitra INOVASI di Provinsi Jawa Timur, Kalimantan Utara, Nusa Tenggara Barat, dan Nusa Tenggara Timur. Untuk menyediakan cakupan yang seimbang terkait seluruh aspek sistem pendidikan Indonesia, maka ditambahkan delapan kabupaten nonmitra INOVASI dari provinsi Jambi, Sulawesi Tenggara, Kalimantan Selatan, dan Maluku Utara.[1]

Bab ini merupakan laporan hasil Studi Kesenjangan Pembelajaran seri tiga yang berjudul “Kesenjangan yang Semakin Melebar: Dampak Pandemi Covid-19 pada Siswa dari Kelompok yang Paling Rentan di Indonesia”. Laporan ini bertujuan untuk menyelami data studi kesenjangan pembelajaran dan kehilangan pembelajaran (learning loss) secara lebih mendalam pada aspek gender, disabilitas, dan inklusi sosial. Data dianalisis dari perspektif identitas siswa—apakah mereka anak perempuan atau laki-laki, anak penyandang disabilitas, anak yang bersekolah di daerah perdesaan dan terpencil atau perkotaan, dan juga

[1] Spink, dkk., (2022).

dari penggunaan bahasa ibu mereka (bahasa utama yang digunakan untuk berinteraksi dengan keluarga), yaitu bahasa Indonesia atau bahasa daerah. Laporan ini menelaah interseksionalitas dari berbagai identitas siswa (gender, disabilitas, dan status sosial ekonomi) guna mengukur sejauh mana pengaruh faktor identitas, keluarga dan latar belakang, serta dukungan sekolah.

Temuan dari laporan ini menunjukkan bahwa lokasi memperparah ketertinggalan yang dialami siswa karena identitasnya (seperti ketertinggalan karena disabilitas, gender, atau bahasa ibu yang bukan bahasa Indonesia). Misalnya pada lokasi perdesaan dan terpencil, di mana sekolah memperoleh lebih sedikit akses ke sumber daya dan bantuan profesional, serta guru dengan tingkat kualifikasi yang lebih rendah. Lokasi perdesaan dan terpencil beserta implikasi bahasanya di mana bahasa Indonesia bukan merupakan bahasa ibu siswa menjadi kemungkinan penyebab rendahnya tingkat pendidikan orangtua dan ketidakmampuan untuk membantu anak-anak mereka belajar. Lokasi perdesaan dan terpencil, serta Status Sosial Ekonomi (SSE) juga sering berkorelasi sehingga membatasi kapasitas keluarga yang kurang beruntung dalam memperoleh perangkat maupun jaringan guna mendukung pembelajaran. Terlebih lagi dalam menjadikannya sebagai prioritas, sebagaimana tecermin dari lebih tingginya beban kerja anak-anak di daerah perdesaan dan terpencil selama penutupan sekolah di masa pandemi dibandingkan dengan beban anak-anak perkotaan. Temuan ini menggambarkan pengaruh unsur perdesaan dan daerah terpencil terhadap begitu banyak temuan yang paling menonjol dalam studi ini:

- Lebih banyak siswa di perdesaan dan daerah terpencil (31% di Kelas 2 dan 26% di Kelas 3) yang memiliki performa literasi dan numerasi tingkat 1 (tingkat terendah, yang tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum) dibandingkan dengan siswa di perkotaan (15% di Kelas 2 dan 14% di Kelas 3).
- Titik temu terbesar kondisi-kondisi yang merugikan pembelajaran literasi terletak pada siswa laki-laki di daerah perdesaan, yang menyandang disabilitas; 91% kelompok siswa ini tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum dibandingkan dengan siswa laki-laki di perkotaan, yang menyandang disabilitas (82%).

- Setelah temuan terkait disabilitas, titik temu terbesar berikutnya dari kondisi-kondisi yang merugikan terletak pada siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil di mana bahasa utamanya atau bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah; 81% kelompok siswa ini tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum dalam literasi, dan 71% siswa perempuan di perdesaan maupun daerah terpencil—di mana bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah—tidak mencapai tingkat keterampilan minimum dalam literasi.
- Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki koneksi internet maupun perangkat yang lebih terbatas untuk mendukung pembelajaran mereka dibandingkan dengan siswa di perkotaan.
- Sekitar 56% guru di perdesaan dan daerah terpencil merasa kurang percaya diri untuk menyelenggarakan Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) dibandingkan dengan 37% guru di perkotaan.
- Sekitar 63% orangtua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah, merupakan lulusan sekolah menengah pertama atau lebih rendah. Sebagai perbandingan, sekitar 58% orangtua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia merupakan lulusan sekolah menengah atas atau lebih tinggi.
- Orangtua di perkotaan lebih terlibat dalam pembelajaran anak-anak mereka (76,9%) dibandingkan dengan orangtua di perdesaan dan daerah terpencil (68,8%)—tanpa adanya perbedaan antargender siswa.
- Sekitar 16% siswa yang bahasa ibunya menggunakan bahasa daerah melaporkan bahwa mereka tidak pernah menerima bantuan dari orangtua mereka dalam pembelajaran, dibandingkan dengan hanya 8,7% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.[2]

[2] Studi Kesenjangan Pembelajaran (*Learning Gap Study* atau LGS) dan dokumen ini mendefinisikan bahasa ibu siswa sebagai bahasa utama yang siswa gunakan untuk berinteraksi dengan keluarga. Di dalam LGS, 57,5% sampel siswa menggunakan bahasa daerah sebagai bahasa ibu, sementara 42,5% menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu, tanpa adanya perbedaan signifikan menurut gender.

Rekomendasi pertama yang dibuat dalam laporan ini adalah agar Kemendikbudristek memperkuat implementasi kebijakan reformasi yang ada, yang diasosiasikan dengan program kebijakan Merdeka Belajar untuk wilayah dengan karakteristik Status Sosial Ekonomi (SSE) yang rendah dan wilayah yang mayoritas siswanya tidak menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu serta tidak fasih berbahasa Indonesia. Kedua karakteristik ini mengakibatkan bertambahnya kesulitan belajar. Reformasi sistem pendidikan melalui program Merdeka Belajar yang mendukung pemerataan pendidikan dapat membantu mengatasi berbagai kondisi merugikan yang memengaruhi hasil belajar siswa, khususnya di daerah perdesaan dan terpencil. Beberapa usulan tindakan untuk dipertimbangkan adalah sebagai berikut:

- membuat basis data sekolah di dalam komunitas tersebut untuk menargetkan dukungan afirmatif dan memantau kinerjanya;
- mengembangkan kebijakan transisi bahasa yang komprehensif untuk tingkat prasekolah (Pendidikan Anak Usia Dini atau PAUD) dan tahun awal (sekolah dasar) bersama dengan provinsi yang terdampak, yang menguraikan dukungan sistematis untuk mengadopsi dan mempertahankan praktik dalam skala besar;
- memperluas akses sekolah di perdesaan dan daerah terpencil kepada sumber daya belajar mengajar dan pengembangan keprofesian guru, termasuk sumber daya digital dan jaringan;
- mengembangkan dan mendukung Kelompok Kerja Guru (KKG) mini di sekolah-sekolah terpencil dengan menggunakan dana Anggaran Pendapatan dan Belanja Daerah (APBD);
- memperbanyak bahan bacaan guna meningkatkan literasi anak di daerah terpencil; dan
- meningkatkan peran pemerintah kecamatan dan desa dalam pendidikan, termasuk melalui program berbasis masyarakat.

Rekomendasi kedua adalah agar pemerintah daerah secara langsung menargetkan kesulitan literasi siswa laki-laki dan hilangnya pembelajaran (*learning loss*) numerasi siswa perempuan terkait kondisi pandemi Covid-19 dalam program pemulihan pembelajaran. Pemerintah pusat dapat mendorong kabupaten, sekolah, dan madrasah untuk mengimplementasikan kurikulum darurat dalam memprioritaskan asesmen diagnostik, serta menindaklanjuti TaRL (pengajaran sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik). Studi ini menggarisbawahi bahwa atribut gender dapat menyebabkan berbagai ketertinggalan pendidikan bagi siswa laki-laki maupun perempuan, dengan efek majemuk bagi mereka yang tinggal di daerah perdesaan dan terpencil. Proporsi siswa laki-laki (27%) dengan kemampuan literasi tingkat 1 lebih besar dibandingkan dengan proporsi siswa perempuan (19%). Jelas diperlukan perhatian khusus pada pengajaran yang efektif bagi siswa laki-laki. Meskipun siswa perempuan mengungguli siswa laki-laki dalam literasi dan numerasi, mereka mengalami *learning loss* yang secara signifikan lebih besar saat penutupan sekolah, khususnya dalam numerasi. Kehilangan pembelajaran tersebut setara dengan tujuh bulan belajar untuk siswa perempuan (dibandingkan dengan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki).

Reformasi pendidikan di Indonesia mampu menciptakan peluang bagi perluasan pendidikan inklusif-disabilitas secara signifikan, yang merespons temuan studi ini terkait kondisi merugikan yang dialami oleh siswa penyandang disabilitas. Beberapa peluang tersebut yaitu: Kurikulum Merdeka merupakan kurikulum yang ramah disabilitas sehingga memungkinkan guru melakukan asesmen formatif dan TaRL; Rapor Pendidikan mendorong sekolah untuk melakukan refleksi diri dan menilai sekolah mereka sendiri dengan menggunakan indikator inklusivitas-disabilitas; regulasi baru membuka jalan bagi sekolah untuk memberikan akomodasi yang layak bagi siswa penyandang disabilitas dan mengakses staf spesialis, serta guru pendamping; dan platform Merdeka Mengajar memungkinkan guru mengakses pelatihan pendidikan inklusif dan sumber daya untuk mendukung pembuatan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang terdiferensiasi serta materi yang diadaptasi bagi siswa penyandang disabilitas. Perkembangan juga berlanjut dalam mengintegrasikan mekanisme identifikasi disabilitas dan Profil Belajar Siswa (PBS) ke dalam sistem

informasi manajemen-pendidikan, baik di Kemendikbudristek maupun Kementerian Agama (Kemenag).

Namun, sistem ini hanya akan membuahkan hasil pendidikan yang sukses bagi siswa penyandang disabilitas apabila dinas pendidikan kabupaten dan provinsi mendukung reformasi. Oleh karena itu, rekomendasi terakhir dalam studi ini adalah agar dinas pendidikan kabupaten dan provinsi mendukung reformasi di tingkat pusat, utamanya dalam memperluas pendidikan inklusif-disabilitas. Rekomendasi ini mengusulkan tindakan di beberapa bidang, yaitu: memperkuat kemitraan antara dinas pendidikan provinsi dan kabupaten dengan sekolah dan sejumlah organisasi, baik organisasi pemerintah, nonpemerintah, maupun berbasis masyarakat; memungkinkan penerapan TaRL bagi siswa penyandang disabilitas dengan mengembangkan dan menyebarluaskan panduannya; memperluas pelatihan guru dalam pendidikan inklusif dan memastikan sekolah menyadari regulasi maupun sumber daya yang memungkinkan dukungan tambahan yang diperlukan bagi siswa penyandang disabilitas; memastikan adanya upaya tambahan untuk mengatasi kondisi merugikan yang dialami oleh anak penyandang disabilitas di daerah perdesaan; serta memperluas pelatihan bagi dinas pendidikan provinsi dan kabupaten agar mencakup pengawas guna memungkinkan pemantauan dan dukungan yang efektif bagi sekolah-sekolah dalam memperkuat pendidikan inklusif-disabilitas.

I. Pendahuluan

A. Laporan Studi Kesenjangan: Dampak Pandemi Covid-19 pada Siswa dari Kelompok Rentan

Bab ini melengkapi bab sebelumnya dengan menggali lebih dalam data tentang kesenjangan dan kehilangan pembelajaran dari perspektif identitas siswa[3]—apakah mereka siswa perempuan, laki-laki, anak penyandang disabilitas, dari sekolah di perdesaan dan terpencil atau perkotaan,[4] dan apakah bahasa ibu mereka (bahasa utama yang digunakan untuk berinteraksi dengan keluarga) adalah bahasa Indonesia atau bahasa daerah. Laporan ini mengkaji interseksionalitas berbagai identitas siswa untuk mengukur sejauh mana identitas dan konteks tertentu di rumah atau sekolah memengaruhi hasil belajar.

Analisis kesetaraan gender, disabilitas, dan inklusi sosial (GEDSI) dalam laporan ini memberikan wawasan penting tentang pembelajaran siswa yang kurang beruntung selama pandemi Covid-19. Bukti ini diharapkan dapat mendukung pengembangan dan penerapan kebijakan, praktik, dan sistem yang dapat menghasilkan pendidikan yang setara untuk semua anak kelas awal di Indonesia setelah pandemi.

Laporan ini disusun menjadi dua bagian utama. *Pertama*, kami mengeksplorasi data LGS tentang lingkungan belajar di rumah dan sekolah siswa selama pandemi Covid-19 berdasarkan identitas mereka, serta persilangan dari berbagai identitas mereka. *Kedua*, kami melihat

[3] Identitas siswa di dalam studi ini meliputi gender, disabilitas, bahasa ibu, dan apakah mereka bersekolah di daerah perkotaan atau perdesaan dan terpencil. Identitas dapat membentuk berbagai pengalaman siswa di kelas. Maka, penting untuk memahami hal ini guna mengembangkan lingkungan belajar yang inklusif untuk semua siswa. Dimuat dalam https://ctl.stanford.edu/student-identities.

[4] Lokasi sekolah dikategorikan menjadi perkotaan atau perdesaan dan daerah terpencil berdasarkan data Indeks Desa Membangun yang dipublikasikan oleh Kementerian Desa, Pembangunan Daerah Tertinggal dan Transmigrasi (Kemendes PDTT). Indeks ini memiliki lima kategori berdasarkan ketahanan sosial, ekonomi, dan ekologi suatu daerah. Kelima kategori tersebut, yaitu: (1) mandiri atau madya, (2) maju, (3) berkembang, (4) tertinggal, atau (5) sangat tertinggal. Daerah perkotaan masuk ke dalam tiga kategori pertama, sementara daerah perdesaan dan terpencil masuk ke dalam dua kategori terakhir.

data hasil belajar LGS menurut identitas siswa dan, saat dimungkinkan, persilangan berbagai identitas tersebut. Laporan ini juga mempertimbangkan hasil belajar literasi dan numerasi siswa Kelas 1, 2, dan 3, serta kehilangan pembelajaran siswa Kelas 1 dan 2 saat penutupan sekolah sementara selama periode pandemi. Laporan ini mengacu pada literatur yang relevan di Indonesia dan di tempat lain untuk melakukan triangulasi dan memahami temuan yang ada. Mengingat banyaknya analisis terpilah, kami melampirkan tabel data tambahan (lihat "Daftar Lampiran").

Laporan ini juga menyertakan beberapa contoh praktik yang menjanjikan dalam mengatasi beberapa masalah yang disoroti oleh data LGS. Sebagian praktik ini didukung oleh INOVASI dan sebagian lagi berasal dari inisiatif lain. Contoh-contoh praktik ini diharapkan dapat mendorong upaya untuk menyebarluaskan praktik baik guna mengurangi kesenjangan pembelajaran.

B. Cakupan Analisis

LGS menilai kemampuan belajar dalam literasi dan numerasi yang mencakup 18.370 siswa kelas 1-3, dengan jumlah sampel yang setara antara siswa perempuan dan laki-laki, dari 19 kabupaten di 8 provinsi yang mewakili Indonesia bagian barat dan timur (lihat Gambar 1 untuk rincian sampel). Data dikumpulkan pada pertengahan tahun 2021 setelah penutupan sekolah selama 12 bulan. Mengingat sebagian besar sampel berasal dari provinsi di mana program INOVASI beroperasi, generalisasi hasil tersebut ke semua sekolah di Indonesia perlu dilakukan secara hati-hati.

Kami memilah data dalam laporan ini menurut gender, disabilitas, lokasi sekolah (perkotaan atau perdesaan dan terpencil), serta bahasa ibu siswa jika memungkinkan. Untuk beberapa analisis, jumlah sampel yang kecil tidak memungkinkan untuk melakukan disagregasi yang berarti. Jika jumlah sampel memadai, interseksionalitas kerentanan sehubungan dengan kesenjangan pembelajaran dapat dieksplorasi (misalnya, dengan mempertimbangkan perbedaan gender di lokasi perkotaan dan perdesaan, dan daerah terpencil). Namun, karena data kehilangan pembelajaran selama pandemi hanya tersedia dari sekolah

di kabupaten yang didukung langsung oleh INOVASI, sampelnya tidak cukup besar untuk memungkinkan disagregasi kehilangan pembelajaran berdasarkan disabilitas.

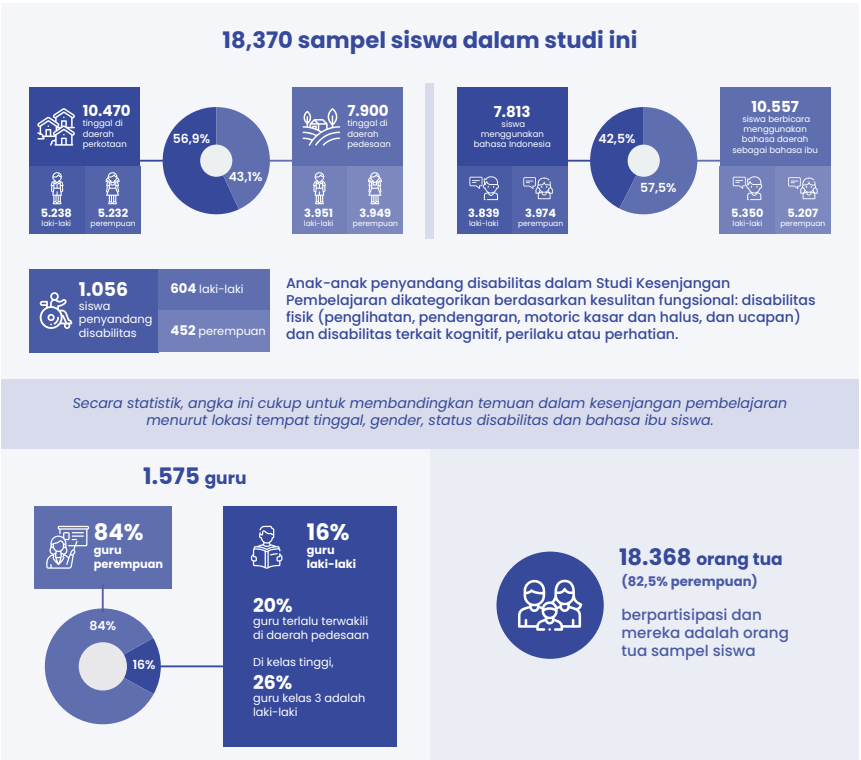
Di dalam LGS, disabilitas diukur berdasarkan kesulitan fungsional pada delapan domain dengan kategori jawaban mencakup: "tidak mengalami kesulitan", "mengalami beberapa kesulitan", "menemui banyak kesulitan", dan "tidak dapat melakukan sama sekali".[5] Domain tersebut kemudian dikategorikan secara fisik (termasuk aspek penglihatan, pendengaran, motorik kasar dan halus, dan bicara) maupun nonfisik (termasuk aspek kognitif, perilaku, dan perhatian). Untuk analisis mendalam pada laporan ini, penyandang disabilitas diklasifikasikan untuk anak-anak yang dilaporkan mengalami "banyak kesulitan" atau "tidak dapat melakukan sama sekali" dalam suatu aspek; atau mengalami "beberapa kesulitan"—baik dalam aspek fisik maupun nonfisik—atau mengalami "beberapa kesulitan" dalam setidaknya dua atau lebih dalam aspek fisik (misalnya, mendengar dan berbicara, atau berjalan dan mendengar). Berdasarkan domain ini, terdapat 1.056 dari sampel siswa (6%) dikategorikan sebagai penyandang disabilitas. Hal ini sejalan dengan perkiraan persentase siswa penyandang disabilitas di sekolah.[6] Proporsi siswa penyandang disabilitas tidak berbeda secara signifikan menurut gender, lokasi, atau tingkat kelas. Semua upaya

[5] Di dalam LGS, status disabilitas siswa dinilai melalui jawaban orangtua dengan menggunakan pertanyaan yang disesuaikan dari "Washington Group Child Functioning Module Questions" (UNICEF, 2017). Siswa yang mengalami "sedikit kesulitan", "banyak kesulitan", dan/atau "tidak dapat melakukan sama sekali" dalam satu domain fungsional atau lebih dikategorikan sebagai siswa penyandang disabilitas. Beberapa domain fungsional anak tidak tercakup, yaitu merawat diri, perilaku, menerima perubahan, dan menjalin pertemanan.

[6] Perkiraan terbaru terkait prevalensi disabilitas pada anak secara global adalah sejumlah 10% (UNICEF, 2021a). Dan berdasarkan estimasi bahwa 30% anak penyandang disabilitas di Indonesia tidak bersekolah, menurut Badan Pusat Statistik (UNICEF, 2020a), 6% sampel dalam analisis ini merupakan perkiraan yang wajar.

telah dilakukan selama pengumpulan data untuk menyediakan akomodasi yang layak bagi siswa penyandang disabilitas.[7]

Gambar 2.1 Sampel Studi Kesenjangan Pembelajaran INOVASI



[7] Selama pengumpulan data, ketika siswa penyandang disabilitas diidentifikasi dan akomodasi yang relevan diberikan, enumerator kemudian menentukan apakah sekolah tersebut memiliki Guru Pembimbing Khusus (GPK). Jika demikian, tes dilakukan dengan pendampingan oleh GPK. Siswa dengan kesulitan melihat ringan sampai sedang diberi buklet tes untuk dipegang dan dilihat dari dekat menggunakan alat bantu yang biasa mereka gunakan. Sampel dalam laporan ini tidak memiliki siswa yang buta total. Adapun untuk siswa yang mengalami gangguan pendengaran, enumerator meningkatkan volume suara, dan siswa diberikan buklet tes untuk membaca petunjuk serta mendengarkan suara enumerator. Tidak ada siswa tuli yang teridentifikasi dalam sampel. Siswa yang mengalami kesulitan berbicara, menjalani tes di rumah dengan bantuan orangtua; sedangkan bagi siswa yang kesulitan bergerak, guru dan/atau enumerator memberikan bantuan pada mereka dalam menulis jawaban tes.

II. Faktor-Faktor yang Memengaruhi Pengalaman Pembelajaran Jarak Jauh Siswa

LGS menemukan adanya faktor siswa, keluarga, dan sekolah yang menjadi penting dalam memengaruhi pembelajaran. Bagian ini mengeksplorasi bagaimana faktor rumah dan sekolah memengaruhi pembelajaran siswa yang dipilah menurut gender, disabilitas, status bahasa ibu, dan bersekolah di perkotaan atau perdesaan dan terpencil.

Pertama, kami menganalisis situasi Belajar Dari Rumah (BDR) dan lingkungan keluarga siswa. Analisis ini termasuk akses siswa ke teknologi dan sumber belajar, dukungan yang mereka terima di rumah, dan tugas rumah tangga atau tanggung jawab tambahan yang mereka tanggung akibat pandemi Covid-19. Kemudian kami mempertimbangkan lingkungan belajar di sekolah, termasuk kapasitas guru, akses ke sumber daya, dan kemampuan untuk beradaptasi dengan pengajaran daring dan jarak jauh.

A. Belajar dari Rumah dan Lingkungan Keluarga

LGS menemukan bahwa faktor keluarga berkorelasi secara kuat dan positif dengan hasil belajar yang lebih baik. Hal ini dipengaruhi oleh antara lain kelancaran ibu siswa dalam menggunakan bahasa Indonesia, tingkat pendidikan ibu (sekolah menengah atau lebih tinggi), tingkat pengeluaran rumah tangga yang lebih tinggi, adanya akses koneksi internet dan komputer di rumah yang digunakan untuk kegiatan belajar, tinggal di daerah maju (memiliki korelasi paling kuat dengan tingkat capaian literasi), dan siswa merasa didukung dalam belajar dari rumah. Bagian ini membahas faktor-faktor di rumah dan keluarga, serta meninjau data berdasarkan identitas siswa (mencakup gender, disabilitas, daerah perdesaan dan terpencil atau perkotaan, dan bahasa ibu).

1. Akses ke Teknologi dan Sumber Belajar

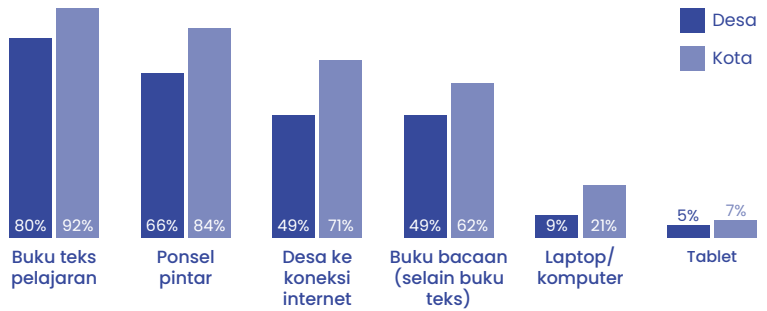
LGS menemukan bahwa secara umum, tidak ada perbedaan antargender dalam akses ke perangkat belajar. Sekitar 60% siswa (baik

perempuan maupun laki-laki) memiliki akses internet. Namun, kurang dari 35% siswa memiliki akses ke pembelajaran daring selama pandemi. Ini bisa terjadi karena tidak adanya perangkat di rumah, kurang percaya diri dalam menggunakan perangkat daring, atau guru tidak memberi tugas. Jenis pembelajaran daring ini meliputi belajar dengan guru menggunakan metode daring, belajar secara mandiri dengan memanfaatkan situs web dan aplikasi, serta bermain permainan video terkait pembelajaran matematika.[8] Temuan dalam data kami mungkin tampak bertentangan dengan literatur yang ada tentang kesenjangan digital berdasarkan gender (bahwa laki-laki memiliki akses lebih besar ke perangkat digital dibandingkan perempuan). Studi UNICEF menemukan bahwa anak perempuan dan perempuan dewasa di Indonesia memiliki akses yang lebih sedikit ke perangkat digital, terutama di daerah perdesaan dan terpencil, yang membatasi kesempatan mereka untuk terlibat dalam pembelajaran daring (UNICEF, 2020b).

Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki akses yang lebih sedikit ke koneksi internet, laptop atau komputer, ponsel pintar, dan tablet untuk mendukung Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) dibandingkan dengan siswa di perkotaan. Akses ini tidak berbeda antargender di daerah perdesaan dan terpencil. Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki lebih sedikit sumber daya penting untuk belajar (buku teks pelajaran dan buku bacaan) daripada siswa di perkotaan (lihat Gambar 2.2). Menurut UNESCO dan UNICEF (2021), kesenjangan digital dan kurangnya sumber daya selama pandemi lebih memengaruhi perkembangan akademik siswa di perdesaan dan daerah terpencil daripada siswa di perkotaan. Terbatasnya akses ke teknologi mungkin juga membatasi bentuk dan frekuensi interaksi dengan guru di mana mereka berkomunikasi, terutama melalui WhatsApp, panggilan telepon, atau SMS (UNICEF, 2021b).

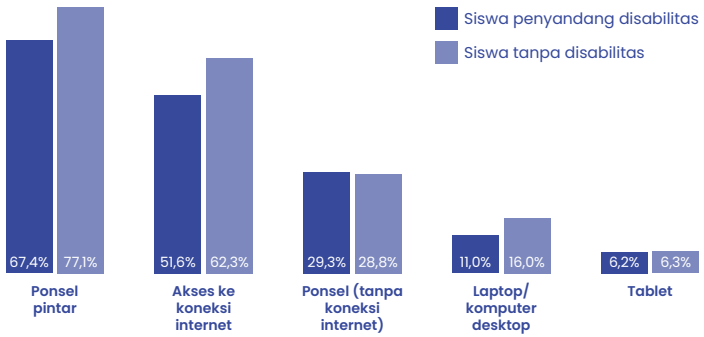
[8] Angka ini hampir sama dengan data Badan Pusat Statistik (BPS) yang menunjukkan sekitar 33% siswa di Indonesia yang berusia di atas lima tahun menggunakan internet untuk belajar (Annur, 2021).

Gambar 2.2 Akses Siswa ke Sumber Daya yang Mendukung Belajar dari Rumah
(Menurut Lokasi Siswa)



Siswa penyandang disabilitas memiliki akses yang lebih sedikit ke perangkat daring dan teknologi selama pandemi dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas. Gambar 2.3 mengilustrasikan kesenjangan antara siswa dengan dan tanpa disabilitas dalam hal akses ke koneksi internet, ponsel pintar, dan laptop/komputer desktop. Dampak pembatasan sosial dan perubahan format pembelajaran lebih signifikan memengaruhi anak-anak penyandang disabilitas. Beberapa siswa penyandang disabilitas mengandalkan alat bantu dan materi pembelajaran yang diadaptasi di kelas. Sebagaimana dicatat oleh UNICEF (2020), selama penutupan sekolah terkait pandemi Covid-19, para siswa ini membutuhkan dukungan berkelanjutan untuk memungkinkan pembelajaran yang memenuhi kebutuhan khusus mereka.

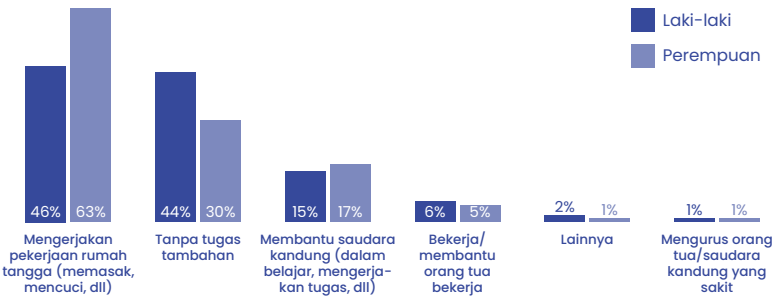
Gambar 2.3 Akses Siswa ke Perangkat atau Teknologi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



2. Tanggung Jawab Tambahan di Rumah

Siswa perempuan melakukan lebih banyak tugas rumah tangga selama pandemi dibandingkan dengan siswa laki-laki. Sebanyak 63% siswa perempuan, dibandingkan dengan 46% siswa laki-laki, melaporkan bahwa mereka harus melakukan pekerjaan rumah tangga tambahan selama pandemi (tugas yang lebih dari yang biasa dilakukan dan membantu mengurus anggota keluarga lain). Tugas-tugas ini meliputi tambahan tugas membersihkan rumah, mencuci, dan memasak (lihat Gambar 2.4). Meskipun tidak ada perbedaan yang signifikan antara anak laki-laki dan perempuan dalam jumlah jam belajar mereka per hari, terdapat kemungkinan pekerjaan rumah tangga tambahan yang dilakukan anak perempuan memengaruhi kemampuan mereka untuk terlibat penuh dan berkonsentrasi pada tugas-tugas mereka (misalnya, jika mereka lelah karena tambahan pekerjaan di rumah).

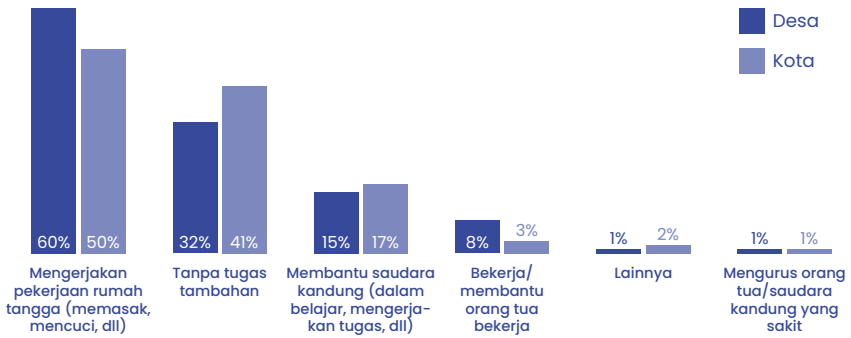
Gambar 2.4 Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa
(Menurut Gender Siswa)



Siswa di perdesaan dan daerah terpencil melakukan lebih banyak tambahan pekerjaan rumah tangga selama pandemi dibandingkan dengan siswa di perkotaan. Enam puluh persen siswa di perdesaan dan daerah terpencil dan 50% siswa di perkotaan melaporkan bahwa mereka harus melakukan tambahan pekerjaan rumah tangga, seperti membersihkan rumah, mencuci, atau memasak. Lebih banyak siswa perempuan di perdesaan dan daerah terpencil (75%) yang melakukan pekerjaan tambahan daripada siswa perempuan di perkotaan (66%). Seperti yang diperlihatkan pada Gambar 2.5 berikut. Beban tambahan ini kemungkinan besar menempatkan siswa di perdesaan dan daerah terpencil, khususnya siswa perempuan, pada posisi yang lebih tidak menguntungkan karena kemungkinan besar mereka kekurangan waktu dalam menyelesaikan tugas sekolah atau menjadi lebih lelah lantaran tambahan pekerjaan rumah. Dengan meningkatnya kemiskinan akibat pandemi,[9] terdapat kemungkinan keluarga miskin—terutama yang berada di perdesaan dan daerah terpencil—akan membutuhkan anak-anak mereka untuk lebih banyak membantu di rumah. Selanjutnya, data LGS menunjukkan bahwa siswa dari rumah tangga yang kurang beruntung secara sosial ekonomi lebih banyak ditemukan di perdesaan dan daerah terpencil daripada di perkotaan.

[9] Tingkat kemiskinan di Indonesia meningkat dari 9,2% pada bulan September 2019 menjadi 10,14% pada bulan Maret 2021. Diakses melalui laman https://smeru.or.id/en/article/indonesia%E2%80%99s-poverty-situation-during-Covid-19-pandemic.

Gambar 2.5 Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa (Menurut Lokasi Siswa)



3. Keterlibatan Orangtua dalam Belajar dari Rumah

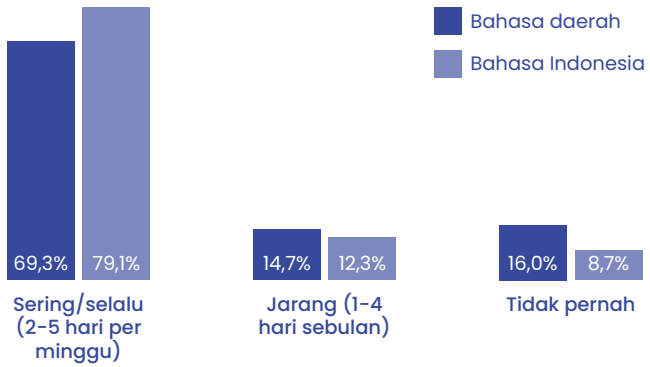
Hampir tiga per empat siswa responden melaporkan bahwa orangtua atau wali mereka "sering" atau "selalu" membantu mereka belajar selama pandemi. Namun, dukungan atau keterlibatan orangtua dalam pendidikan siswa berbeda-beda di setiap lokasi. Lebih dari tiga per empat (76,9%) siswa di perkotaan menyatakan bahwa orangtua atau wali mereka "sering/selalu" membantu mereka belajar di rumah. Persentase ini lebih tinggi daripada di perdesaan dan daerah terpencil dengan hanya 68,8% siswa yang menyatakan hal serupa (lihat Lampiran Tabel 2.3). Hanya ada sedikit perbedaan dalam keterlibatan orangtua berdasarkan gender siswa. Ibu adalah anggota keluarga yang paling sering membantu siswa belajar. Persentase ini lebih tinggi di perkotaan (65,8%) daripada di perdesaan dan daerah terpencil (54,3%) (lihat Lampiran Tabel 2.4). Fakta bahwa orangtua di perdesaan dan daerah terpencil memberikan lebih sedikit bantuan dalam pembelajaran anak-anak mereka dibandingkan dengan orangtua di perkotaan, mungkin disebabkan oleh tingkat pendidikan mereka yang lebih rendah. Di kalangan orangtua di perdesaan dan daerah terpencil, sekitar 11,7% orangtua tidak pernah bersekolah (dan sekitar 34,2% lulus SMA atau lebih), dibandingkan dengan 4,8% orangtua di perkotaan yang tidak

pernah bersekolah (dan 54,8% lulus SMA atau lebih) (lihat Lampiran Gambar 2.21).

Lebih banyak siswa penyandang disabilitas yang tidak menerima bantuan dari orangtua mereka dalam pembelajaran (14,8%) daripada siswa tanpa disabilitas (12,8%). Namun, perbedaannya kecil (Lihat Lampiran Tabel 2.3). Sahu, dkk. (2018) berpendapat, selain adanya tantangan dalam menyisihkan waktu untuk membantu anak-anak belajar di rumah (di luar waktu yang dihabiskan untuk mengurus anak, mengerjakan pekerjaan rumah tangga, dan kesibukan pekerjaan), banyak orangtua dari anak-anak penyandang disabilitas tidak tahu bagaimana cara mendukung anak-anak mereka dalam proses belajar.

Ada kesenjangan antara dukungan dari orangtua yang anak-anaknya menggunakan bahasa daerah sebagai bahasa ibu dan anak-anak yang menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu. Sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 2.6, 16% siswa dengan bahasa daerah sebagai bahasa ibu dilaporkan tidak pernah menerima bantuan dari orangtua atau wali mereka ketika belajar di rumah, dibandingkan dengan hanya 8,7% anak yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Selain itu, 79% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia mencatat bahwa orangtua atau wali mereka “sering/selalu” membantu belajar di rumah selama pandemi, dibandingkan dengan hanya 69% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah.

Gambar 2.6 Dukungan Orangtua dalam Belajar dari Rumah (Menurut Bahasa Ibu Siswa)



Meskipun siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah mendapatkan dukungan dari orangtua mereka, dukungan tersebut mungkin kurang efektif karena materi pembelajaran hanya tersedia dalam bahasa Indonesia. Orangtua (sekitar 84%) yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah, serta dapat membaca dan menulis dalam bahasa Indonesia, memiliki persentase lebih sedikit dibandingkan dengan 94% orangtua yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Hanya 82,4% ibu siswa di perdesaan dan daerah terpencil yang bisa membaca dalam bahasa Indonesia dibandingkan dengan 92,4% ibu siswa di perkotaan. Kemampuan orangtua untuk mendukung pendidikan anaknya, terutama di masa pandemi, kemungkinan besar dipengaruhi oleh kemampuan mereka sendiri dalam membaca dan menulis dalam bahasa Indonesia. Tidak ada perbedaan yang signifikan antara kemampuan membaca ibu dan ayah dalam bahasa Indonesia (82,4% ibu dan 83,4% ayah).

Kesimpulannya, data kami menunjukkan bahwa siswa laki-laki maupun perempuan di perdesaan dan daerah terpencil, siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah, dan siswa penyandang disabilitas, menerima dukungan yang lebih sedikit dalam pembelajaran di rumah selama pandemi Covid-19 dibandingkan dengan siswa di perkotaan, siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia, dan siswa tanpa disabilitas. Selanjutnya, siswa perempuan, terutama yang berada di

perdesaan dan daerah terpencil, lebih rentan dibandingkan siswa laki-laki karena adanya tambahan pekerjaan rumah tangga yang mereka lakukan selama pandemi saat BDR.

4. Dukungan Sekolah dan Pembelajaran di Kelas

LGS menemukan bahwa faktor sekolah yang berkontribusi terhadap hasil belajar yang positif meliputi akses guru terhadap internet dan komputer, serta kualifikasi pendidikan guru selama empat tahun. Bagian ini mengkaji faktor-faktor lain yang mungkin memengaruhi pembelajaran yang berhubungan dengan identitas anak, termasuk gender siswa, status disabilitas, bahasa ibu, dan tempat tinggal mereka. Kami juga mengkaji data terkait persepsi guru tentang siswa perempuan dibandingkan dengan siswa laki-laki.

a. Akses Guru ke Ponsel Pintar, Internet, dan Kendaraan

Sebagian besar guru (94,6%) memiliki akses ke ponsel pintar dengan sedikit perbedaan menurut gender atau lokasi. Tidak mengherankan bahwa akses ke internet lebih rendah di perdesaan dan daerah terpencil (79,9%) dibandingkan dengan di perkotaan (95,2%). Akses guru ke ponsel pintar dan internet menjadi penting selama penutupan sekolah saat pandemi Covid-19. Hal ini memungkinkan guru mengakses materi belajar mengajar maupun sarana untuk berkomunikasi dengan sekolah dan siswa mereka. Guru di perdesaan dan daerah terpencil memiliki akses kendaraan yang lebih sedikit (82,9%) untuk mengajar secara luring dibandingkan guru di perkotaan (87,1%). Di daerah perkotaan, guru perempuan memiliki akses yang lebih besar ke ponsel pintar dan internet daripada guru laki-laki, tetapi memiliki lebih sedikit akses ke kendaraan. Di daerah perdesaan dan terpencil, guru perempuan memiliki akses yang sama ke ponsel pintar dan internet seperti guru laki-laki, tetapi memiliki lebih sedikit akses ke kendaraan (lihat Lampiran).

b. Persepsi Guru tentang Efikasi Diri dalam Mendukung Pembelajaran Jarak Jauh

Ketika ditanya selama pandemi, sekitar 90% guru merasa memiliki kemampuan untuk merancang dan menggunakan materi pembelajaran serta asesmen formatif dalam menyampaikan Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ), di mana guru perempuan (92%) melaporkan lebih merasa percaya diri dibandingkan dengan rekan laki-laki mereka (89%). Kemampuan ini termasuk mengembangkan RPP, merancang dan menyampaikan materi PJJ, serta merancang maupun melakukan asesmen formatif (lihat Lampiran 3).

Namun, ketika melakukan pemilahan berdasarkan lokasi, kami menemukan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil merasa kurang percaya diri dalam menyelenggarakan PJJ dibandingkan dengan guru di perkotaan. Sekitar 56% guru di perdesaan dan daerah terpencil merasa bahwa kemampuan mereka menggunakan teknologi terbatas atau sangat terbatas dibandingkan dengan hanya 37% guru di perkotaan (lihat Lampiran 3). Hal ini kemungkinan mengakibatkan kesulitan yang lebih besar bagi siswa di perdesaan dan daerah terpencil, terutama mengingat lebih banyak orangtua di wilayah tersebut yang tidak dapat sepenuhnya mendukung pembelajaran anak mereka karena pekerjaan atau mata pencaharian mereka. Pemerintah merespons kesenjangan kapasitas selama Covid-19 ini dengan memastikan agar bantuan operasional sekolah cukup fleksibel dalam mengakomodasi biaya yang mungkin dikeluarkan sekolah untuk mendukung PJJ, termasuk dukungan untuk guru.

Mengadaptasi Bantuan Operasional Sekolah untuk Mendukung Kebutuhan Pembelajaran Selama Covid-19

Pemerintah pusat menyesuaikan formula Bantuan Operasional Sekolah (BOS) agar sekolah dapat memitigasi dampak penutupan sekolah dan menjawab kebutuhan belajar siswa selama pandemi, khususnya yang berada di daerah tertinggal dan terpencil. Sekolah-sekolah di zona yang tergolong sangat terpengaruh oleh Covid-19 atau terpencil secara geografis, menerima tambahan dana BOS untuk mendukung biaya terkait pembelajaran jarak jauh. Studi LGS INOVASI menemukan bahwa sekolah-sekolah di Kabupaten Bima, menggunakan dana BOS dalam memberikan insentif bagi guru untuk mengunjungi titik kumpul selama Covid-19 guna mendukung proses pembelajaran siswa. Di Sumba Barat, dana BOS digunakan untuk memfotokopi materi pembelajaran kemudian dibagikan pada siswa.

Hanya 34,8% guru yang melaporkan bahwa selama pandemi mereka telah berbicara dengan orangtua atau wali siswa tentang strategi untuk meningkatkan hasil belajar siswa; di mana lebih banyak guru perempuan (36,2%) dibandingkan guru laki-laki (27,1%) yang melakukan strategi tersebut. Di perdesaan dan daerah terpencil, guru perempuan lebih merasa percaya diri dalam “merancang materi untuk PJJ” dan “merancang asesmen formatif”, sedangkan guru laki-laki lebih merasa percaya diri dalam “menggunakan materi pembelajaran untuk PJJ” dan “menggunakan aplikasi PJJ”. Kotak 2 memperlihatkan contoh bagaimana para guru di Kabupaten Bulungan, Kalimantan Utara, memulai komunitas belajar untuk meningkatkan komunikasi dan dukungan dalam penerapan kurikulum di daerah terpencil.

Menciptakan Komunitas Belajar dan Dukungan untuk Kepala Sekolah dan Guru di Daerah Terpencil Selama Pandemi Covid-19

Guru di daerah terpencil menghadapi tantangan terbesar dalam mengakses sumber belajar dan dukungan. Kesulitan ini semakin besar ketika sekolah ditutup selama pandemi Covid-19. Untuk mengatasi hal ini, fasilitator daerah bersama dengan Tim Teknis Kurikulum Merdeka untuk Pemulihan Pembelajaran di Kabupaten Bulungan, Kalimantan Utara, memprakarsai komunitas belajar guna mendukung guru dan kepala sekolah. Komunitas ini disebut "Bumi Tenguyun" yang artinya Tanah Kerja Bersama. Salah satu agenda komunitas Bumi Tenguyun adalah mengadakan pertemuan dengan Kepala Dinas Pendidikan dan Kepala Seksi Kurikulum untuk membahas dan melaporkan informasi terbaru tentang bagaimana mereka mengimplementasikan kurikulum baru, yaitu Kurikulum Merdeka.

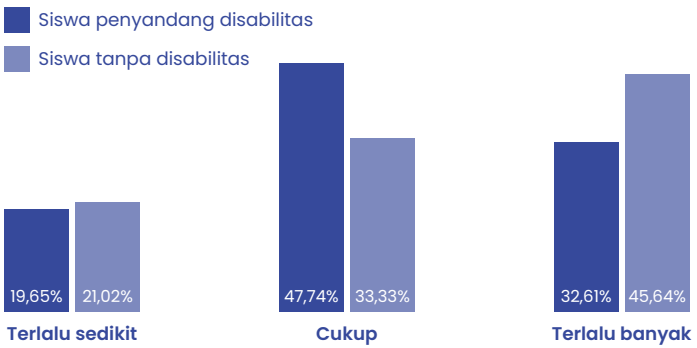
Pertemuan tersebut juga memberikan kesempatan kepada kepala sekolah dan guru untuk berdiskusi dengan pejabat pendidikan setempat tentang penerapan kurikulum baru dan kapasitas apa yang mereka perlukan dalam pengimplementasiannya. Komunitas Bumi Tenguyun juga memfasilitasi kegiatan masyarakat yang berfokus pada pembelajaran. Inisiatif ini telah diresmikan oleh kepala dinas pendidikan dalam Surat Keputusan (SK).

c. Dukungan Guru untuk Pembelajaran Jarak Jauh bagi Siswa Penyandang Disabilitas

Meskipun ada dukungan tambahan bagi siswa penyandang disabilitas, tetapi orangtua dan siswa penyandang disabilitas masih melaporkan perlunya dukungan dari guru. Hampir separuh siswa penyandang disabilitas (45,6%) merasa tugas yang diberikan oleh sekolah selama pandemi terlalu memberatkan, dibandingkan hanya 32,6% siswa tanpa disabilitas (lihat Gambar 7).[10] Meskipun dukungan tambahan diperlukan oleh anak penyandang disabilitas dan orangtua mereka untuk memungkinkan terselenggaranya PJJ, orangtua siswa penyandang disabilitas melaporkan bahwa mereka menerima dukungan yang lebih sedikit dari sekolah dibandingkan dengan orangtua siswa tanpa disabilitas. Orangtua siswa tanpa disabilitas lebih puas dengan pemberian panduan yang jelas dari sekolah, materi pembelajaran, dan pelatihan untuk orangtua. Sebaliknya, lebih banyak orangtua siswa penyandang disabilitas yang menganggap dukungan tersebut tidak memadai dan/atau tidak tersedia (lihat Lampiran 3, Tabel 8).

[10] Temuan ini konsisten dengan studi di Norwegia yang menunjukkan bahwa rata-rata siswa memiliki persepsi yang lebih positif terhadap kualitas pembelajaran daring selama pandemi. Namun, siswa penyandang disabilitas memiliki pandangan yang lebih negatif tentang keseluruhan kualitas pendidikan mereka selama periode ini dan lebih kritis tentang seberapa banyak yang mereka pelajari (Cameron, dkk., 2022).

Gambar 2.7 Persepsi Tugas Sekolah Selama Pandemi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



Kami menemukan bahwa 27% siswa penyandang disabilitas belajar daring di rumah dengan dukungan guru dibandingkan dengan 34% siswa tanpa disabilitas (lihat Lampiran Tabel 2.9). Sebuah survei terhadap 226 guru pendidikan khusus di Indonesia (Supratiwi, dkk, 2021) menemukan adanya beberapa hambatan terkait PJJ, termasuk kesulitan yang dialami guru dalam menyesuaikan materi dengan pembelajaran daring, kesulitan dalam memantau dan mengevaluasi kemajuan siswa, serta kurangnya arahan maupun koordinasi dari pihak sekolah.[11]

Sebelum terjadinya pandemi Covid-19 di Indonesia, anak-anak penyandang disabilitas telah menghadapi hambatan yang cukup besar untuk berpartisipasi dalam pendidikan dan pembelajaran, termasuk ketidakmampuan guru dalam mengidentifikasi disabilitas, kurangnya pelatihan pendidikan inklusif, terbatasnya akses ke guru pendamping khusus/guru yang membantu, masih sulitnya akses infrastruktur ke sekolah dan materi pembelajarannya, rendahnya harapan dari

[11] Sebuah studi yang dilakukan di sekolah-sekolah di Norwegia juga menemukan bahwa banyak siswa penyandang disabilitas mengalami kesulitan dengan pengajaran daring. Oleh karena itu, diputuskan untuk memindahkan mereka kembali ke sekolah di mana mereka diajar secara individu atau dalam kelompok kecil, baik secara penuh atau paruh waktu.

masyarakat maupun keluarga, serta stigma dan diskriminasi yang menyebabkan anak-anak penyandang disabilitas dapat bersekolah tetapi merasa terkucilkan (Afkar, dkk., 2020; Sprunt, 2020).

Pandemi Covid-19, yang diikuti dengan penutupan sekolah sementara dan PJJ, telah meningkatkan hambatan pendidikan bagi siswa penyandang disabilitas, yang sebagaimana dicatat oleh UNESCO dan UNICEF (2021) dua kali lebih mungkin memiliki faktor risiko putus sekolah daripada teman mereka yang tidak memiliki disabilitas. Ada dua tantangan utama. *Pertama*, bagi siswa penyandang disabilitas untuk dapat mempertahankan keterampilan dan pengetahuan yang diperoleh sebelumnya di sekolah. *Kedua*, bagi orangtua yang kesulitan saat BDR dalam memahami dan menanggapi kebutuhan belajar anak mereka yang memiliki disabilitas (Pribadi, 2021). Kotak 3 menggambarkan praktik yang menjanjikan untuk membangun dan memperkuat kapasitas guru dalam mendukung siswa dengan kesulitan belajar tertentu, yang bertujuan untuk mempersempit kesenjangan capaian belajar antara siswa dengan dan tanpa disabilitas.

Mempersempit Kesenjangan Bagi Siswa dengan Kesulitan Belajar, Khususnya Disleksia

Asosiasi Disleksia Indonesia (ADI) memberikan pelatihan bagi guru tentang perkembangan anak dan cara mengidentifikasi serta mendukung pembelajaran siswa dengan disleksia. Di masa pandemi Covid-19, pelatihan dilakukan secara daring dengan melibatkan peserta dari 51 kota di seluruh Indonesia.

Pelatihan ini melibatkan dua bagian. Bagian pertama meliputi tonggak perkembangan anak, perkembangan motorik kasar, motorik halus, bahasa, interaksi sosial, kognisi, dan keterampilan diri dalam menjalankan aktivitas sehari-hari. Bagian kedua mencakup identifikasi kesulitan belajar anak secara umum dan khusus, dengan pembedaan antara perkembangan yang tertunda dan disabilitas intelektual. Pelatihan tersebut meliputi strategi pembelajaran bagi siswa disleksia dan praktik yang baik dalam mengasuh anak disleksia.

Guru yang berpartisipasi dalam pelatihan ini diajarkan bagaimana mengembangkan Rencana Pendidikan Individual yang mencakup strategi pengajaran dan dukungan untuk siswa dengan disleksia. Program tersebut membiasakan mereka menggunakan program “Alat Identifikasi Dini untuk Disleksia di Indonesia” yang berbasis komputer dan dikembangkan oleh ADI.

Hasilnya, para guru melaporkan adanya peningkatan pemahaman tentang disleksia dan kesulitan belajar lainnya, termasuk tentang perkembangan anak. Para guru juga melaporkan bahwa merasa lebih siap untuk mengembangkan rencana pelajaran bagi anak-anak dengan kesulitan belajar tertentu, khususnya disleksia.

Sertifikasi Guru di Perdesaan dan Daerah Terpencil

Data LGS mengindikasikan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil memiliki tingkat pendidikan dan tingkat sertifikasi guru yang lebih rendah dibandingkan dengan guru di perkotaan. Hal ini mungkin memengaruhi kualitas pengajaran di daerah perdesaan dan terpencil dibandingkan dengan daerah perkotaan. Studi di Indonesia menemukan bahwa perbedaan kualitas guru di perkotaan dan perdesaan dan daerah terpencil berkontribusi signifikan terhadap kesenjangan hasil belajar siswa di perkotaan maupun perdesaan dan daerah terpencil (Purba, 2022; Sukoco, dkk., 2020). Dalam data kami, hampir seperlima (19,6%) guru di perdesaan dan daerah terpencil tidak memiliki gelar sarjana (S-1), yang jumlahnya jauh lebih tinggi daripada di perkotaan, di mana hanya 7,8% guru yang tidak memiliki gelar ini. Selain itu, 70,5% guru di perdesaan dan daerah terpencil belum memiliki sertifikasi guru dibandingkan dengan guru di perkotaan (61,7%). LGS menemukan bahwa sekolah dengan guru yang telah menyelesaikan gelar sarjana empat tahun dan memiliki akses ke teknologi (akses komputer maupun internet) juga cenderung dikaitkan dengan hasil belajar siswa yang lebih baik.

Teaching at the Right Level untuk Mengurangi Kesenjangan Gender dalam Pembelajaran

Teaching at the Right Level (TaRL) adalah strategi kunci untuk meningkatkan hasil belajar bagi siswa laki-laki dan perempuan yang berdasarkan pengetahuan terkait kemampuan setiap siswa dan kebutuhan belajar yang spesifik. Pada kelas-kelas di mana semua siswa diajar seolah-olah mereka berada pada level yang sama, siswa (sering kali siswa laki-laki) yang membutuhkan waktu tambahan untuk menguasai keterampilan dasar tertentu sering tertinggal semakin jauh di belakang saat kelas bergerak maju.

Di SDN Payola Umbu, Sumba Barat Daya, TaRL dianggap sebagai solusi untuk membantu siswa laki-laki dan perempuan mengejar ketertinggalan belajar akibat pandemi. Dimulai dengan asesmen formatif untuk memetakan keterampilan membaca, kemudian guru menentukan apakah seorang siswa tersebut dapat membaca huruf, suku kata, kata, atau paragraf (dibagi menjadi dua kelompok, yakni (1) kelompok membaca dengan lancar dan (2) kelompok membaca dengan pemahaman). Instrumen asesmen formatif—yang dilakukan setiap bulan—dikembangkan oleh fasilitator lokal dan INOVASI Nusa Tenggara Timur secara bersama-sama.

Pada masa pandemi di sekolah ini, pembelajaran kelompok dilaksanakan ketika pembelajaran tatap muka di sekolah diperbolehkan secara terbatas. Seluruh siswa Kelas 1, 2, dan 3, dikelompokkan menjadi lima kelompok kemampuan membaca berdasarkan hasil asesmen formatif belajar secara bersamaan.

Setiap kelompok dibimbing oleh seorang guru yang menyiapkan strategi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan masing-masing siswa dalam kelompok tersebut. Kegiatan ini dilakukan selama tiga hari yang dikhususkan dalam seminggu.

Menurut kepala sekolah, pemberian waktu khusus membaca memberikan keleluasaan bagi guru untuk mengajar secara kreatif dan lebih fokus dalam menerapkan strategi yang tepat untuk meningkatkan keterampilan membaca. Waktu khusus juga memungkinkan para guru untuk lebih memantau perkembangan keterampilan membaca bagi siswa.

Guru sepakat bahwa strategi ini membangun keterampilan membaca siswa lebih cepat, terutama pada kelompok yang membaca huruf dan suku kata, yang keterampilannya sangat tertinggal karena berkurangnya jam belajar selama pandemi. Setelah empat minggu pembelajaran kelompok, asesmen formatif dilakukan lagi, dan pengelompokan diatur kembali sesuai dengan hasil yang baru. Model strategi ini memungkinkan siswa laki-laki dan perempuan untuk diajar sesuai tingkat kemampuan mereka, yang sangat penting dalam mengembangkan keterampilan dasar di mana keterampilan selanjutnya dibangun di atasnya.

d. Bahasa Pengantar

Peraturan Presiden Nomor 63 Tahun 2019 Pasal 23 Ayat 2 memungkinkan penggunaan bahasa daerah untuk pembelajaran di kelas, *"… Bahasa Daerah dapat digunakan sebagai bahasa pengantar di sekolah dasar, madrasah ibtidaiyah atau bentuk lain yang sederajat pada tahun pertama dan kedua untuk mendukung pembelajaran"*. Namun, guru menghadapi beberapa kesenjangan terkait sumber daya dan kapasitas untuk mengajar dalam bahasa daerah. Proses belajar mengajar di sekolah dasar sebagian besar dilakukan dalam bahasa Indonesia, termasuk bahan ajar, seperti buku teks pelajaran, buku bacaan, soal ujian, dan bahan ajar lainnya. Hal ini berisiko, utamanya bagi siswa-siswa di kelas awal yang tidak menguasai bahasa Indonesia. Pasalnya, mereka tidak mengerti apa yang dijelaskan guru, mengalami

kesulitan menyatakan pertanyaan atau pendapat, berjuang untuk menyelesaikan tugas atau pekerjaan rumah, dan lebih cenderung mengulang kelas atau putus sekolah (Purba, 2022).

Data LGS menunjukkan bahwa 84% guru menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa pengantar mereka (tidak ada perbedaan berdasarkan gender guru). Namun, lebih dari separuh (57,5%) bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah, dengan 42,5% bahasa Indonesia (lihat Lampiran Tabel 2.2). Meskipun demikian, penelitian INOVASI menemukan bahwa guru tidak memiliki kapasitas untuk menyesuaikan pengajaran mereka guna mengakomodasi pengajaran multibahasa. Mereka memiliki sumber belajar yang terbatas (misalnya buku teks pelajaran atau buku bacaan yang berbahasa daerah), dan banyak guru yang tidak sepenuhnya memahami bahasa maupun budaya di daerah tempat mereka mengajar. Selain itu, sering kali ada persepsi dari para guru bahwa bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional harus diprioritaskan di kelas (Purba, 2022; Sukoco, dkk., 2020). Komunikasi (dalam bentuk komunikasi guru-siswa atau guru-orangtua) merupakan elemen penting untuk mendukung pembelajaran. Dalam hal ini, pemilihan bahasa pengantar akan menjadi aspek penting untuk memastikan bahwa pelajaran atau informasi lainnya dapat dipahami secara jelas dan baik oleh siswa maupun orangtua (ACDP, 2014). Kotak di bawah menggambarkan sejumlah cara yang dilakukan provinsi di Indonesia untuk mempromosikan dan mendukung pengajaran dalam bahasa daerah dan transisi ke bahasa Indonesia.

Implementasi Lokal Transisi Bahasa: Berbagai Contoh dari Daerah

Dalam pendekatan transisi bahasa, anak-anak diajar dalam bahasa daerah mereka kemudian bertransisi ke bahasa Indonesia agar dapat mengembangkan kelancaran dalam berbahasa Indonesia secara bertahap. Pendekatan ini didukung oleh Konstitusi di Indonesia dan Peraturan Presiden Nomor 63 Tahun 2019 tentang Penggunaan Bahasa Indonesia. Hal ini juga tercakup dalam beberapa peraturan, termasuk Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi Nomor 16 Tahun 2022 tentang Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini, Sekolah Dasar, hingga Menengah. Hal ini juga menjadi bagian dari Rencana Strategis (RENSTRA) 2020-2024 Kemendikbudristek dan Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2020–2024, yang mengacu pada peningkatan kualitas pendidikan dan penggunaan bahasa ibu.

Namun, ada tantangan dalam menerapkan pendekatan ini. Banyak pemerintah daerah yang tidak siap untuk menerapkan pendekatan tersebut. Di satu sisi, guru tidak memiliki keterampilan dan sumber belajar. Di beberapa daerah ada kekhawatiran bahwa pendekatan tersebut dapat menimbulkan sentimen negatif terkait budaya dan nasionalisme. Beberapa pemerintah daerah telah memberlakukan kebijakan dan program untuk mengizinkan penggunaan bahasa daerah dalam mengajar.

Merekrut guru bahasa daerah untuk memfasilitasi transisi bahasa: Pemerintah Provinsi Papua memberlakukan peraturan tentang layanan pendidikan bagi komunitas etnis di daerah terpencil yang memperbolehkan, tetapi tidak mewajibkan, bagi sekolah menggunakan pendekatan transisi bahasa sesuai kebutuhan. Peraturan tersebut mewajibkan guru kelas awal direkrut oleh pihak sekolah dari daerah setempat sehingga mereka bisa berbicara dalam bahasa daerah setempat.

Transisi dari bahasa Bali ke bahasa Indonesia saat Kelas 4: Selama beberapa dekade, sekolah-sekolah di Bali telah menggunakan bahasa daerah Bali sebagai bahasa pengantar utama di kelas awal dan secara bertahap beralih ke bahasa Indonesia sehingga pada Kelas 4, bahasa pengantar yang digunakan adalah bahasa Indonesia.

Kolaborasi dengan Organisasi Masyarakat Sipil (OMS) untuk transisi bahasa: Pemerintah Kabupaten Sumba Timur di NTT telah bekerja sama dengan Sulinama, yakni sebuah LSM yang berfokus pada bahasa ibu dan didukung oleh pemerintah daerah, sekolah, serta orangtua. Program kolaborasi ini mempersiapkan dan mendukung guru untuk menggunakan transisi bahasa dalam mengajar dan menilai kemajuan siswa. Program ini melatih guru untuk menguraikan buku dan bacaan berjenjang dalam bahasa daerah, mengajarkan metode literasi dalam bahasa daerah, dan mengembangkan bahan ajar dalam bahasa daerah dengan menggunakan berbagai media, khususnya buku besar (*Big Book)*. Forum KKG memfasilitasi refleksi bulanan dan pembinaan berkelanjutan. Kepala sekolah juga dilatih untuk melakukan supervisi.

Singkatnya, data kami menunjukkan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil (79,9%) memiliki akses internet yang lebih sedikit dibandingkan dengan guru di daerah perkotaan. Guru perempuan dilaporkan lebih percaya diri daripada rekan laki-laki mereka dalam menyampaikan PJJ (termasuk untuk mengembangkan RPP dan menyampaikan materi dari jarak jauh); dan guru di perkotaan lebih percaya diri dalam PJJ daripada guru di perdesaan dan daerah terpencil. Hal ini tidak mengherankan mengingat data kami juga menunjukkan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil memiliki tingkat pendidikan dan sertifikasi guru yang lebih rendah dibandingkan dengan guru di perkotaan. Guru juga mengalami kesulitan dalam menyesuaikan metode dan materi PJJ untuk mendukung siswa penyandang disabilitas sehingga tidak mengherankan jika mereka kemudian memberikan lebih sedikit dukungan kepada siswa penyandang disabilitas dibandingkan dengan dukungan yang mereka berikan kepada siswa tanpa disabilitas. Terakhir, meskipun bahasa Indonesia adalah bahasa pengantar utama (84% guru dalam sampel kami), bahasa ibu dari lebih dari separuh siswa (57,5%) dalam sampel kami adalah bahasa daerah. Guru mendukung siswa untuk bertransisi ke bahasa Indonesia tanpa memahami bahasa daerah siswa.

III. Hasil Belajar Berdasarkan Identitas Anak

LGS menunjukkan bahwa 64% siswa kelas 1-3 belum memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam SDG untuk membaca di kelas awal dan 80% belum memenuhi tingkat kecakapan minimum untuk numerasi. LGS juga mengungkap perbedaan yang signifikan terkait kecakapan siswa dalam literasi dan numerasi yang berhubungan dengan berbagai macam kesulitan yang dialami oleh sebagian besar siswa. Bagian ini mengeksplorasi data tentang hasil belajar dan bagaimana identitas siswa berkorelasi dengan capaian hasil belajar mereka. Pertama, kami melihat hasil belajar berdasarkan: gender, kehadiran di sekolah perkotaan atau perdesaan dan daerah terpencil, disabilitas, dan bahasa ibu. Kami juga meninjau data kehilangan pembelajaran (*learning loss*) berdasarkan gender. Kami kemudian menelaah interseksionalitas dari berbagai identitas siswa. Informasi dari Bagian 2 tentang lingkungan belajar di rumah dan sekolah membantu memberikan konteks pada temuan ini.

A. Mendefinisikan Tingkat Kecakapan dan Kesenjangan Pembelajaran

Kotak di bawah ini merangkum bagaimana mendefinisikan kesenjangan pembelajaran dan mengestimasi kehilangan pembelajaran.

Mendefinisikan Kesenjangan Pembelajaran dan Kehilangan Pembelajaran

Mendefinisikan Kesenjangan Pembelajaran

Studi Kesenjangan Pembelajaran INOVASI (2022) Seri 1, *Tak Sekadar Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi Covid-19 pada Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia* memerinci pengukuran tes literasi dan numerasi, serta analisis pembandingan. Hasil tes siswa dibandingkan dengan deskripsi keterampilan untuk Tingkat Kecakapan Minimum (*Minimum Proficiency Level* atau MPL) dari Kerangka Kecakapan Global (*Global Proficiency Framework* atau GPF) yang dikembangkan oleh UNESCO. MPL menguraikan tingkat kecakapan minimum yang diharapkan dapat diperoleh anak-anak di akhir setiap tingkatan kelas untuk literasi dan numerasi. LGS (dan laporan ini) mendefinisikan **kesenjangan pembelajaran** sebagai kesenjangan antara standar yang ditetapkan untuk dicapai siswa dan capaian siswa yang sebenarnya

Tiga level capaian yang didefinisikan untuk **literasi**, yakni:

- Level 1: Siswa gagal mencapai tingkat kecakapan minimum membaca yang diharapkan pada akhir Kelas 2 dan 3. Siswa menunjukkan kecakapan di tingkat prasekolah dasar dan belum memiliki kecakapan dasar esensial untuk berkembang di sekolah dasar.
- Level 2: Siswa memenuhi sebagian, tetapi tidak semua kecakapan yang disyaratkan.
- Level 3: Siswa telah memenuhi atau melebihi tingkat kecakapan minimum SDG. Siswa mampu membaca teks sederhana secara lancar dan mandiri, menemukan informasi yang dinyatakan secara eksplisit, menerjemahkan ide-ide kunci dari sebuah teks, dan memberikan pendapat atau penilaian sederhana tentang informasi dalam teks (UNESCO, 2019).

Empat level capaian yang didefinisikan untuk **numerasi**, yakni:

- Level 1 and 2: Siswa tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum yang disyaratkan di akhir Kelas 2 dan 3.
- Level 3: Siswa memenuhi sebagian. tetapi tidak semua kecakapan kelas awal sekolah dasar.
- Level 4: Siswa memenuhi atau melebihi standar SDG, yaitu siswa mampu mengenali bilangan, melakukan operasi matematika sederhana, dan membaca tampilan data sederhana.

Mengestimasi Kehilangan Pembelajaran

Untuk menentukan atau menghitung kehilangan pembelajaran, INOVASI mengumpulkan data capaian literasi dan numerasi siswa dari 3.091 siswa kelas awal (1.703 perempuan, 1.688 laki-laki) di 69 sekolah rintisan INOVASI di tujuh kabupaten mitra, baik untuk tahun finansial periode 2019/2020 maupun periode 2021/2022. Perbedaan antara skor capaian siswa di dua periode ini menunjukkan adanya kehilangan pembelajaran. Mengingat sedikitnya jumlah siswa terkait data kehilangan pembelajaran, perbedaan dalam kehilangan pembelajaran dapat dipilah berdasarkan gender, tetapi tidak berdasarkan disabilitas, lokasi atau bahasa ibu siswa

B. Hasil Belajar Anak Perempuan dan Laki-Laki

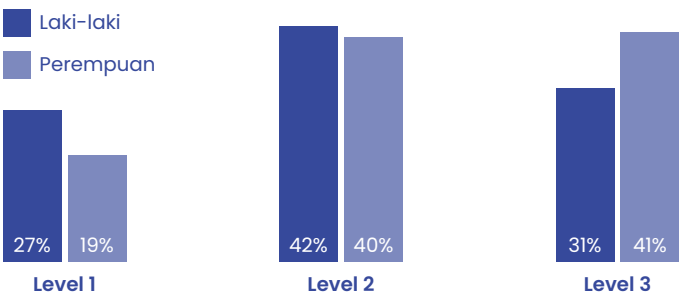
Di Indonesia maupun secara global, anak perempuan di sekolah dasar dan menengah cenderung mengungguli teman-teman mereka yang laki-laki dalam pendidikan. Misalnya, tahun sekolah[12] yang disesuaikan dengan pembelajaran untuk anak perempuan adalah 8,1 tahun, dibandingkan dengan 7,8 tahun untuk anak laki-laki, yang menunjukkan keunggulan perempuan dalam belajar di Indonesia (Grup Bank Dunia, 2020). Pandemi Covid-19 telah menciptakan ketertinggalan pendidikan

[12] Jumlah tahun sekolah yang disesuaikan dengan pembelajaran (*Learning Adjusted Years of Schooling* atau LAYS) menyumbang perbedaan antara jumlah tahun seorang anak bersekolah dan tahun-tahun belajar aktual yang telah diselesaikan anak menurut nilai tes yang diselaraskan (Yarrow, dkk., 2020).

bagi semua siswa, baik laki-laki maupun perempuan. Meskipun anak perempuan terus mengungguli teman-teman mereka yang laki-laki, data kami menunjukkan bahwa dampak pandemi Covid-19 terhadap pendidikan anak perempuan lebih besar. Bagian ini menelaah hasil belajar untuk anak perempuan dan laki-laki, dan melihat secara khusus kehilangan pembelajaran selama pandemi Covid-19.

Berdasarkan data LGS menurut gender, diketahui bahwa anak perempuan Kelas 1-3 mengungguli anak laki-laki dalam hal membaca pemahaman. Temuan ini konsisten dengan data dari INOVASI Fase I (2016–2020). Sebagaimana terlihat pada Gambar 8, proporsi siswa laki-laki (27%) pada literasi level 1 (level terendah) lebih besar dibandingkan proporsi siswa perempuan (19%). Siswa di level ini menunjukkan capaian di tingkat prasekolah dasar dan belum memiliki kecakapan dasar esensial untuk dapat berkembang di sekolah dasar.

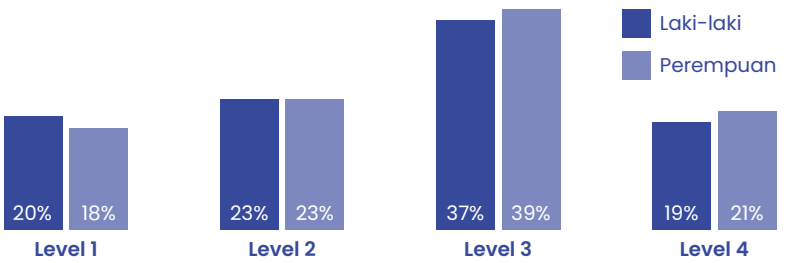
Gambar 2.8 Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)



Anak perempuan juga mengungguli anak laki-laki dalam numerasi. Meskipun perbedaannya signifikan secara statistik, perbedaan ini relatif kecil. Hasil pada Gambar 2.9 menunjukkan bahwa proporsi siswa laki-laki pada level 1 dan 2 numerasi (43%) hanya sedikit lebih tinggi dibandingkan dengan siswa perempuan (41%). Siswa pada tingkat ini tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum yang diharapkan pada akhir Kelas 2 dan 3, dan belum memiliki kecakapan dasar esensial untuk dapat berkembang di sekolah dasar. Sementara anak laki-laki

dan perempuan di Kelas 1 memiliki kemampuan yang jauh lebih setara. Di Kelas 3, ada efek positif yang berbeda bagi anak perempuan, yang rata-rata secara konsisten mengungguli anak laki-laki (lihat Lampiran Gambar 2.22).

Gambar 2.9 Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)

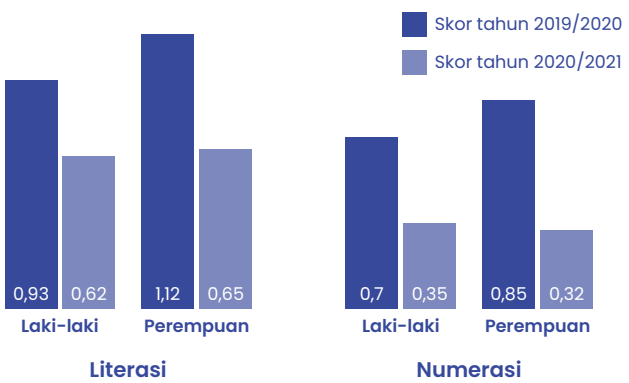


Saat melihat kehilangan pembelajaran selama pandemi Covid-19, kami menemukan kehilangan pembelajaran yang signifikan dalam literasi dan numerasi, di mana penurunannya lebih tinggi dalam numerasi. Meskipun anak perempuan terus mengungguli anak laki-laki secara keseluruhan, kehilangan pembelajaran lebih tinggi untuk siswa perempuan daripada siswa laki-laki, baik dalam literasi maupun dalam numerasi pada tingkat yang lebih rendah. Penurunan nilai siswa selama periode tersebut—dalam literasi (dari 1,17 menjadi 0,70) dan numerasi (dari 0,78 menjadi 0,34) ditunjukkan pada Gambar 2.10 di bawah ini. Sedangkan untuk literasi, ini setara dengan enam bulan belajar untuk siswa perempuan dan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki. Untuk numerasi, ini setara dengan tujuh bulan belajar untuk siswa perempuan dan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki.[13] Tinjauan sistematis oleh Betthäuser, dkk. (2022), mengenai kehilangan pembelajaran untuk siswa di tingkat sekolah dasar dan menengah dapat menjelaskan mengapa siswa mengalami kehilangan pembelajaran yang lebih besar

[13] LGS mengonversi skor tes menjadi nilai standar (*z-score*), yang memungkinkan pengambilan poin data yang diambil dari populasi dengan rata-rata dan standar deviasi yang berbeda dan menempatkannya pada skala umum pada kurva distribusi normal.

dalam numerasi dibandingkan dengan literasi. Studi tersebut menemukan bahwa orangtua secara umum lebih mampu membantu anak-anak mereka membaca daripada menggunakan angka. Anak-anak yang membaca untuk kesenangan mungkin telah meningkatkan keterampilan membaca mereka. Sebagai perbandingan, pengembangan kecakapan numerasi cenderung lebih tergantung pada pembelajaran formal di sekolah.

Gambar 2.10 Kehilangan Pembelajaran untuk Siswa Kelas 2-3 (Menurut Gender Siswa)



Dalam menjelaskan mengapa anak perempuan mengalami kehilangan pembelajaran lebih besar dibandingkan anak laki-laki, data kami (lihat Bagian 2) mendeteksi bahwa anak perempuan melakukan lebih banyak tugas tambahan selama Covid-19 dibandingkan dengan anak laki-laki. Hal ini mungkin telah memengaruhi kemampuan siswa perempuan untuk belajar, khususnya untuk berkonsentrasi, karena mereka melaporkan jumlah jam belajar yang sama setiap hari dengan siswa laki-laki. Temuan kami tentang kehilangan pembelajaran yang lebih besar untuk anak perempuan konsisten dengan banyak penelitian tentang kehilangan pembelajaran selama pandemi, tetapi tidak semuanya. Temuan kami untuk kelompok siswa sekolah dasar ini konsisten dengan yang ada di Wu, dkk. (2022), yang membandingkan data internasional (PISA dan TIMSS) untuk siswa sekolah menengah atas di negara-negara di Asia, Afrika, Eropa, dan Amerika Utara. Sementara, analisis kuantitatif seperti ini dapat memberikan data yang

berguna untuk menggambarkan sejauh mana kesenjangan capaian siswa. Namun, analisis tersebut tidak membantu menjelaskan mengapa kesenjangan itu ada.

Membangun Sekolah Responsif Gender

Pusat Studi Gender dan Perlindungan Anak (PSGPA) Universitas Muhammadiyah Sidoarjo (UMSIDA) bermitra dengan INOVASI dalam mengembangkan dan menguji modul pelatihan Sekolah Responsif Gender (SRG) untuk kepala sekolah dan guru. Pelatihan SRG bertujuan untuk meningkatkan kesadaran kepala sekolah dan guru tentang pendidikan responsif gender, serta memberikan panduan praktis tentang bagaimana sekolah dapat menjadi lebih responsif gender.

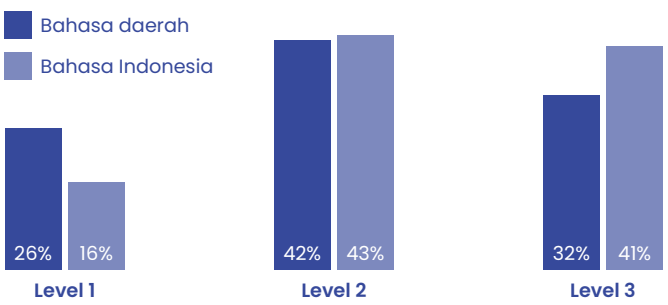
Modul-modul ini menggabungkan kuliah dengan latihan praktis bagi sekolah untuk meninjau data, mendiskusikan situasi sekolah mereka saat ini, kemudian mengembangkan Rencana Kerja Sekolah (RKS) dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang mencakup tindakan spesifik untuk menyelesaikan isu-isu yang telah diidentifikasi berkaitan dengan tingkat responsivitas gender dalam pengelolaan sekolah, fasilitas, dan/atau praktik mengajar mereka.

Sekolah-sekolah yang terlibat dalam proyek rintisan tersebut mengidentifikasi misalnya, perlunya tambahan toilet terpisah untuk anak perempuan dan laki-laki, ruang ganti yang aman demi menyediakan privasi untuk anak perempuan, serta program yang mendorong anak laki-laki agar mengikuti kegiatan ekstrakurikuler yang kreatif—seperti kesenian dan musik—dalam rangka mematahkan stereotipe terkait aktivitas yang bersifat feminin ataupun maskulin. INOVASI berencana untuk bekerja sama dengan pemerintah daerah dalam mengidentifikasi peluang untuk melanjutkan pelatihan dan mengembangkan panduan maupun alat bantu sederhana untuk digunakan oleh sekolah lain agar alat-alat dalam pelatihan tersebut dapat diakses oleh sekolah lain secara lebih luas, tanpa memerlukan pelatihan khusus.

C. Hasil Belajar Berdasarkan Bahasa Ibu

Terdapat kesenjangan yang cukup besar dalam capaian literasi siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah dibandingkan dengan siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Dalam sampel kami, 42,5% bahasa ibu siswa (41,8% laki-laki dan 43,3% perempuan) adalah bahasa Indonesia, dan 57,5% (58,2% laki-laki dan 56,7% perempuan) bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah. Sebagaimana disajikan pada Gambar 2.11, proporsi siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah yang berada di level 1 (tidak memenuhi syarat MPL) yakni 26%, lebih tinggi daripada siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.14 Anak perempuan yang berbicara bahasa daerah sebagai bahasa ibu mereka memiliki capaian yang lebih baik daripada anak laki-laki; 30% anak laki-laki yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah berada di level 1 dibandingkan dengan hanya 21% anak perempuan.

Gambar 2.11 Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Bahasa Ibu Siswa)

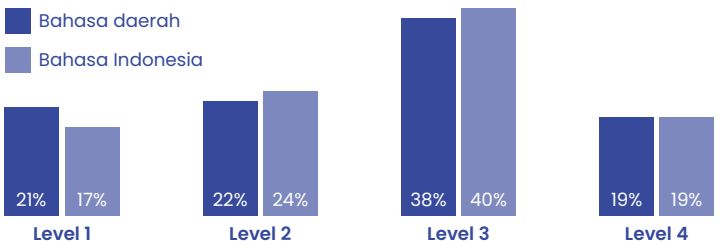


Dalam numerasi, kami hanya menemukan sedikit kesenjangan untuk siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah dibandingkan dengan siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia (lihat Gambar 2.12). Sebagaimana disajikan pada Gambar 2.12, proporsi siswa yang

[14] Temuan kami dalam literasi dan numerasi konsisten dengan studi-studi sebelumnya oleh Pusat Penilaian Pendidikan (Puspendik) (2019) yang menggunakan data mikro PISA dari tahun 2000–2018 dan menemukan bahwa siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah cenderung memiliki hasil belajar yang lebih rendah daripada siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Selain itu, secara umum, kesenjangan literasi secara signifikan lebih tinggi dibandingkan dengan numerasi dan sains.

bahasa ibunya adalah bahasa daerah yang hanya mencapai level 1 literasi (21%) jauh lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia (17%). Temuan ini sesuai dengan literatur yang menunjukkan bahwa pengembangan keterampilan numerasi lebih bergantung pada strategi dan metode pembelajaran, kompetensi guru dalam pendidikan matematika, dan motivasi siswa daripada bahasa ibu siswa (Saritas dan Akdemir, 2009).

Gambar 2.12 Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Bahasa Ibu Siswa)

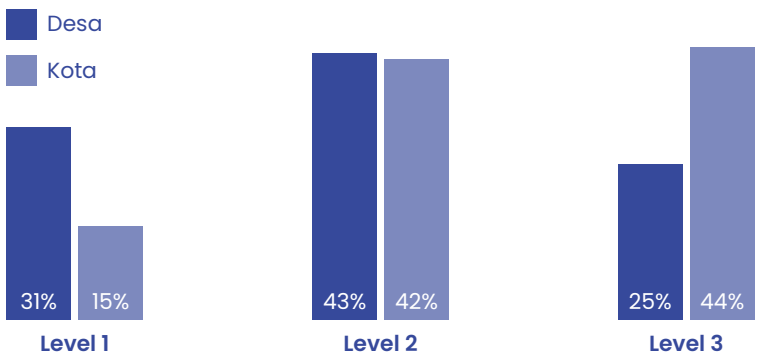


Di dalam LGS, mayoritas orangtua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah memiliki tingkat pendidikan rendah dan status sosial ekonomi rendah. Sekitar 63% orangtua yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah hanya berpendidikan SMP atau lebih rendah. Sebagai perbandingan, sekitar 58% orangtua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia memiliki tingkat pendidikan SMA atau lebih tinggi (lihat Lampiran Gambar 2.23). Temuan kami sejalan dengan temuan Purba (2022), yang menemukan bahwa perbedaan bahasa pengantar yang digunakan oleh guru dan bahasa yang digunakan di rumah keluarga dapat memengaruhi capaian akademik siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah.

D. Hasil Belajar di Perdesaan dan Daerah Terpencil, serta Perkotaan

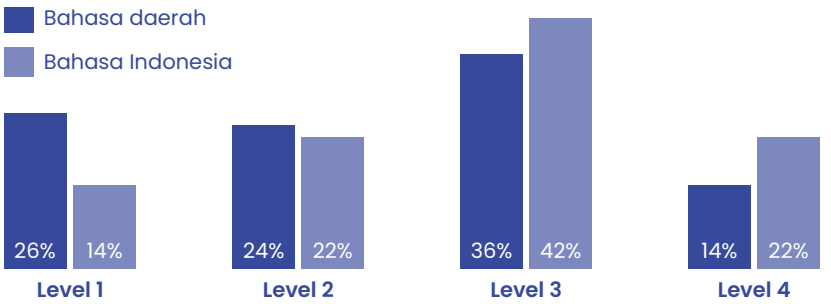
Kami menemukan bahwa siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki capaian yang lebih rendah dalam literasi dibandingkan dengan siswa di perkotaan. Siswa-siswa dalam studi kami 56,9% tinggal di perkotaan, sementara 43,1% tinggal di perdesaan dan daerah terpencil. Sebagaimana disajikan pada Gambar 2.13, proporsi siswa di perdesaan dan terpencil yang berada di level 1 (level literasi terendah), jauh lebih tinggi (31%) dibandingkan siswa di perkotaan (hanya 15%).

Gambar 2.13 Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Lokasi Siswa)



Konsisten dengan hasil terkait literasi, dalam hal numerasi, siswa di perkotaan mengungguli siswa di perdesaan. Sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 2.14, ada lebih banyak siswa di perdesaan (26%) yang memiliki capaian di level 1 (level terendah) dibandingkan dengan siswa di perkotaan (14%).

Gambar 2.14 Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Lokasi Siswa)



Capaian yang lebih rendah oleh siswa di perdesaan dan daerah terpencil atau tertinggal konsisten dengan analisis data mikro PISA dari tahun 2003–2018 oleh Pusat Penilaian Pendidikan (Puspendik, 2019). Analisis tersebut menemukan bahwa rata-rata, siswa yang tinggal di ibu kota provinsi meraih skor 60 poin lebih tinggi daripada teman-teman mereka di perdesaan dan daerah terpencil, atau setara dengan dua tahun akademik. Situasi selama pandemi Covid-19 diperkirakan akan memperlebar kesenjangan sebelum pandemi secara signifikan karena kualitas dan efektivitas PJJ mungkin bervariasi untuk daerah tertinggal (McKinsey, 2022). Literatur yang ada menemukan beberapa faktor yang dapat menjelaskan rendahnya prestasi akademik siswa di perdesaan dan daerah terpencil. UNICEF (2021) dalam studi kasusnya di Indonesia menemukan bahwa akses siswa ke teknologi dan sumber belajar, kemampuan guru dalam menyampaikan pelajaran, dan status sosial ekonomi keluarga (termasuk dukungan orangtua) mungkin berkontribusi pada capaian siswa di perdesaan dan lokasi terpencil selama masa pandemi. Bagian 2 menelaah bukti yang kami peroleh terkait dengan faktor-faktor tersebut. Kotak 8 membagikan contoh pendekatan lokal yang kreatif terkait kemitraan non-pemerintah yang dapat mendukung proses belajar mengajar di perdesaan dan daerah terpencil.

Pemulihan Pembelajaran Siswa yang Juga Melatih Generasi Guru Masa Depan

Relawan Literasi (RELASI) merupakan sebuah program di Nusa Tenggara Barat (NTB) yang diluncurkan di awal pandemi sebagai respons atas perjuangan anak-anak yang belajar secara jarak jauh. Program ini berfokus pada pemulihan pembelajaran anak-anak yang rentan, termasuk anak-anak penyandang disabilitas. Program ini merupakan kolaborasi antara Dinas Pendidikan Provinsi NTB dan 16 LPTK, 82 organisasi masyarakat sipil (yang disebut sebagai Konsorsium NTB Membaca) dan empat pemerintahan desa.

LPTK dan anggota Konsorsium NTB Membaca menggerakkan sekaligus melatih para calon guru dan anggota organisasi masyarakat sipil sebagai relawan untuk mengajarkan literasi kepada anak-anak yang mengalami kesulitan belajar. Pelatihan ini telah meningkatkan efektivitas para relawan, khususnya keterampilan calon guru dalam mengajarkan literasi dasar, berkomunikasi dengan orangtua, dan melakukan asesmen formatif. Ini semua adalah keterampilan penting bagi mereka sebagai guru di masa depan. Relawan telah membantu orangtua mendukung pembelajaran anak-anak mereka dengan lebih baik, dan asesmen formatif memberikan bukti awal peningkatan tingkat literasi siswa sebagai hasil dari upaya para relawan.

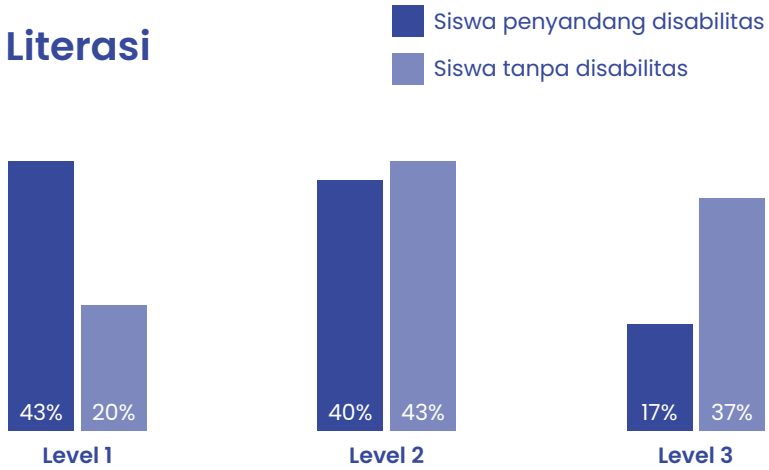
RELASI telah dilaksanakan dan diperluas secara mandiri oleh LPTK, organisasi masyarakat sipil, dan komunitas literasi di NTB. Asosiasi LPTK NTB sedang berupaya untuk mengintegrasikan pendekatan literasi RELASI ke dalam program magang dan pengabdian masyarakat. Pendekatan RELASI telah menarik minat di luar provinsi NTB. Misalnya, salah satu LPTK di NTT telah mereplikasi pendekatan ini dengan cara mengintegrasikannya ke dalam program magang untuk mendukung para keluarga mengatasi tantangan belajar selama pandemi. Kemendikbudristek juga telah memfasilitasi sesi berbagi RELASI melalui Program Kampus Mengajar.

E. Hasil Belajar Anak Penyandang Disabilitas

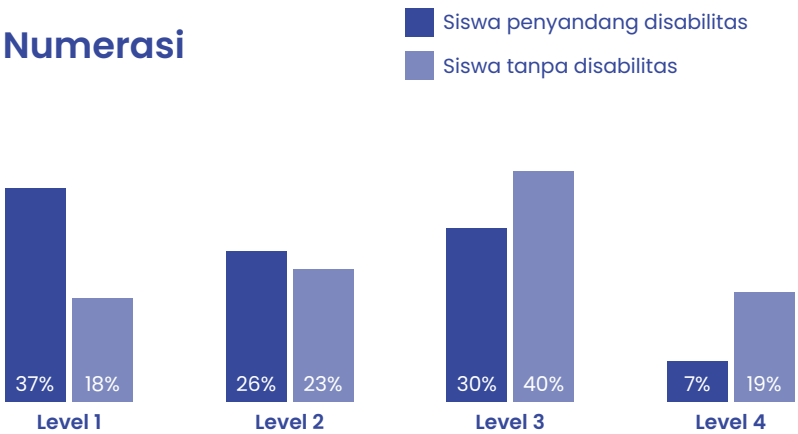
LGS menunjukkan kesenjangan yang signifikan dalam pencapaian literasi siswa penyandang disabilitas dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas. Ini sejalan dengan penelitian internasional (DiNapoli, 2021). Sebagaimana terlihat dalam Gambar 2.15, sekitar 43% siswa penyandang disabilitas berada pada literasi level 1 (tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum yang diharapkan di akhir Kelas 2 dan 3), dibandingkan dengan 20% siswa tanpa disabilitas. Perbedaan serupa juga ditunjukkan dalam numerasi, di mana siswa tanpa disabilitas jelas mengungguli siswa penyandang disabilitas.

Sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 2.16, sekitar 63% siswa penyandang disabilitas berada di level numerasi terendah, yaitu level 1 atau 2, berbeda dengan 41% siswa tanpa disabilitas. Sebelum pandemi, INOVASI telah melakukan penelitian yang mengukur literasi dan numerasi awal (*baseline)* dan akhir (*endline)* di kalangan siswa penyandang disabilitas dalam berbagai program rintisan yang berupaya membangun kapasitas guru dalam pendidikan inklusif (Sprunt, 2021). Proporsi siswa penyandang disabilitas yang lulus tes literasi dan numerasi dasar lebih kecil dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas. Siswa dengan kesulitan kognitif, perilaku, atau perhatian memiliki performa lebih buruk pada tes dasar dibandingkan dengan siswa dengan disabilitas fisik (penglihatan, pendengaran, keterampilan motorik kasar dan halus, serta berbicara).

Gambar 2.15 Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



Gambar 2.16 Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



IV. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Literasi

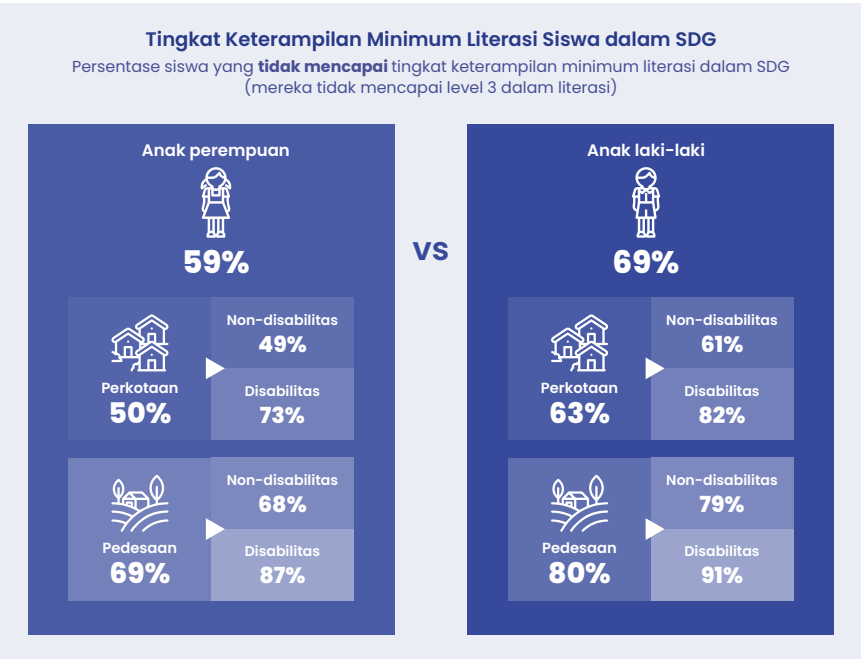
LGS menunjukkan bahwa 64% siswa di Kelas 1–3 belum memenuhi tingkat kecakapan minimum SDG untuk membaca di kelas awal sekolah dasar. Bagian ini menguraikan persentase tersebut untuk lebih memahami interseksionalitas terkait identitas siswa dengan capaian literasi. Kami mengeksplorasi interseksionalitas gender, disabilitas, daerah perdesaan dan terpencil maupun perkotaan, serta bahasa ibu untuk mengidentifikasi siswa dengan capaian paling rendah dalam hal kemampuan literasi. Singkatnya, siswa yang paling rentan yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam literasi adalah siswa penyandang disabilitas, baik laki-laki (91%) maupun perempuan (87%), yang tinggal di perdesaan dan daerah terpencil, serta siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah (81%).

Meskipun analisis interseksionalitas tidak meliputi status sosial ekonomi siswa yang terlibat di dalam studi, kami percaya bahwa kategori perkotaan dan perdesaan dan daerah tertinggal sudah cukup menangkap status sosial ekonomi responden kami. Dalam studi ini, kami menggunakan beberapa variabel sebagai proksi untuk memahami status ekonomi responden kami. Variabel tersebut meliputi variabel yang berkaitan dengan rumah tangga, seperti pengeluaran rumah tangga dan fasilitas rumah tangga, dan variabel orangtua seperti pendidikan dan pekerjaan orangtua. Analisis kami menunjukkan bahwa siswa yang tinggal di daerah perkotaan cenderung memiliki capaian literasi yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang tinggal di perdesaan dan daerah terpencil. Hasilnya, kami percaya bahwa penggunaan kategori perkotaan maupun perdesaan dan daerah terpencil cukup untuk tujuan analisis interseksionalitas ini.

Siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil lebih banyak (80%) yang tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum dibandingkan dengan siswa laki-laki di perkotaan (63%). Sementara, siswa perempuan mengungguli siswa laki-laki secara keseluruhan. Terlihat pula perbedaan serupa antara siswa perempuan di perkotaan dan perdesaan maupun daerah terpencil, di mana 50% siswa perempuan di perkotaan tidak

memenuhi tingkat kecakapan minimum, dibandingkan dengan 69% siswa perempuan di daerah perdesaan dan terpencil. Lihat Gambar 2.17 di bawah ini.

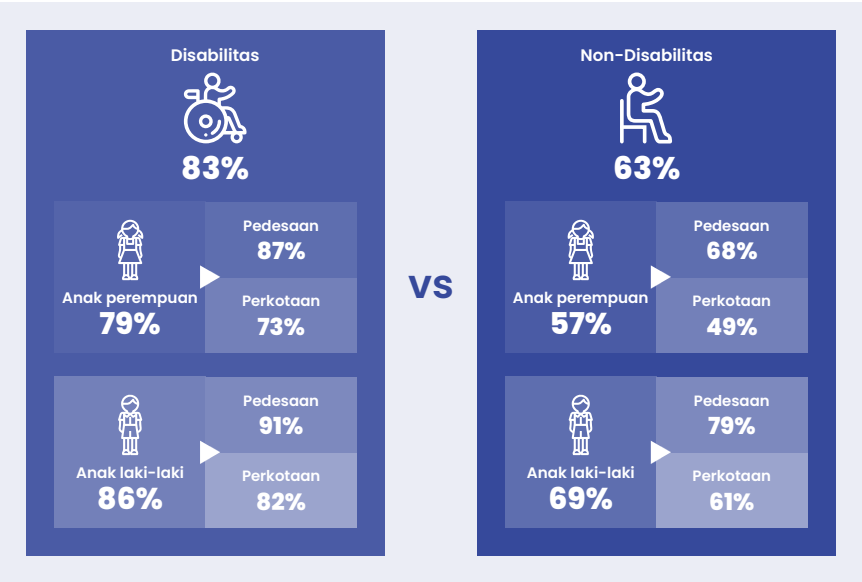
Gambar 2.17 Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Gender, Lokasi, dan Status Disabilitas Siswa)



Siswa penyandang disabilitas sangat rentan, dan kerentanan tersebut semakin diperparah jika mereka bersekolah di perdesaan dan daerah terpencil. Sekitar 86% siswa laki-laki penyandang disabilitas tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum untuk literasi di Kelas 3 (lihat Gambar 2.18). Tinggal di perdesaan dan daerah terpencil menambah kesulitan ini; 91% anak laki-laki penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil capaiannya lebih rendah dibandingkan dengan anak laki-laki penyandang disabilitas di perkotaan (82%). Demikian pula, lebih banyak siswa perempuan penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil (87%) yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dibandingkan dengan siswa perempuan

penyandang disabilitas di perkotaan (73%). Temuan ini dapat dijelaskan melalui analisis pada Bagian 1 studi ini yang menunjukkan bahwa siswa penyandang disabilitas—terutama mereka yang berada di perdesaan dan daerah terpencil—dilaporkan kurang mendapat dukungan, kurang memiliki akses ke sumber belajar, dan merasa lebih terbebani oleh pekerjaan rumah selama pandemi dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas.

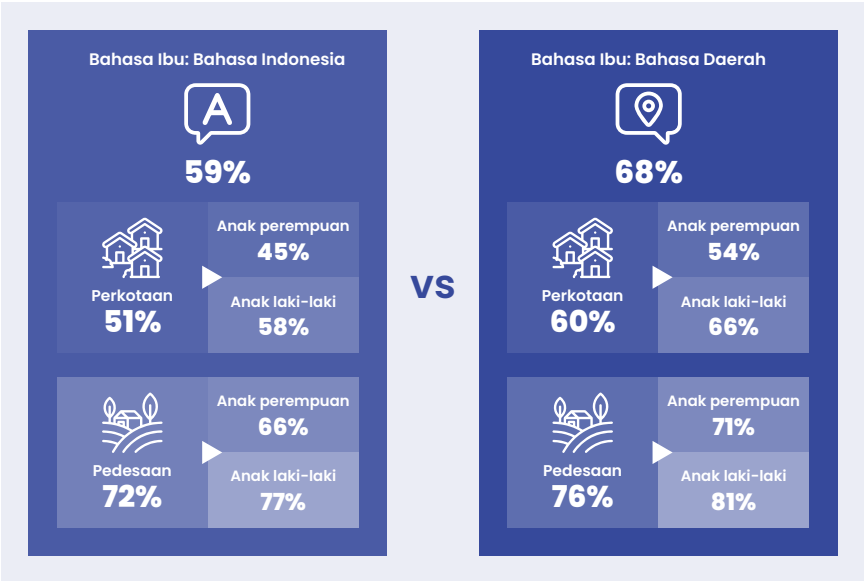
Gambar 2.18 Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi
(Menurut Disabilitas Siswa, Gender, dan Lokasi)



Terakhir, pemilahan data berdasarkan bahasa ibu sekali lagi menyoroti pola kerentanan siswa laki-laki di perdesaan dan terpencil. Pemilahan data siswa berdasarkan bahasa ibu di perdesaan dan daerah terpencil dan perkotaan menunjukkan bahwa 81% anak laki-laki di daerah perdesaan dan terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam literasi. Seperti yang ditunjukkan pada Gambar 2.19 berikut ini. Sementara, anak perempuan capaiannya lebih baik secara keseluruhan. Lebih banyak anak perempuan dengan bahasa ibu bahasa daerah yang gagal

mencapai tingkat kecakapan minimum dalam literasi dibandingkan dengan anak perempuan dengan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu mereka. Tidak jauh tertinggal dari laki-laki, 71% anak perempuan di perdesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam literasi.

Gambar 2.19 Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi
(Menurut Bahasa Ibu, Lokasi, dan Gender Siswa)



Mencapai Hasil Belajar bagi Siswa yang Bertransisi dari Bahasa Daerah ke Bahasa Indonesia

Seperti disebutkan dalam Kotak 5 sebelumnya, Pemerintah Kabupaten Sumba Timur di Provinsi NTT sedang mengembangkan Program Transisi Bahasa yang awalnya dirintis melalui kemitraan antara INOVASI dan Sulinama. Program ini dimulai pada tahun 2021 dengan sembilan SD di Kecamatan Haharu, Kabupaten Sumba Timur, dan sekarang diperluas cakupannya ke 10 PAUD (prasekolah) dan 10 siswa SD di Kecamatan Boawae, Kabupaten Nagekeo.

Program ini menggunakan model pengajaran yang bertransisi dari bahasa ibu ke bahasa Indonesia. *Pertama*, guru menjelaskan konsep kunci pelajaran dalam bahasa ibu siswa. Ketika siswa memahami konsep, guru melakukan transisi menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa pengantar. Pendekatan ini disebut "jembatan bahasa". *Kedua*, guru mengembangkan dan memperkenalkan materi pembelajaran yang disajikan dalam dua bahasa, yaitu bahasa daerah siswa dan bahasa Indonesia.

Berdasarkan data awal yang dikumpulkan pada bulan Juli 2021 dan survei akhir pada bulan Mei 2022, siswa Kelas 1–3 di 10 SD di Kecamatan Boawae mengalami peningkatan hasil belajar: dari 50% menjadi 97% dalam pengenalan huruf; dari 32% menjadi 77% dalam kelancaran membaca; dan dari 27% menjadi 77% dalam membaca pemahaman.

Untuk siswa Kelas 1–3 di sembilan SD di Kecamatan Haharu, data awal dikumpulkan pada bulan September 2021 dan data akhir pada bulan Mei 2022. Hasil belajar mereka juga meningkat: dari 75% menjadi 93% dalam pengenalan huruf; dari 13% menjadi 43% dalam kelancaran membaca; dan dari 8% menjadi 43% dalam membaca pemahaman.

V. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Numerasi

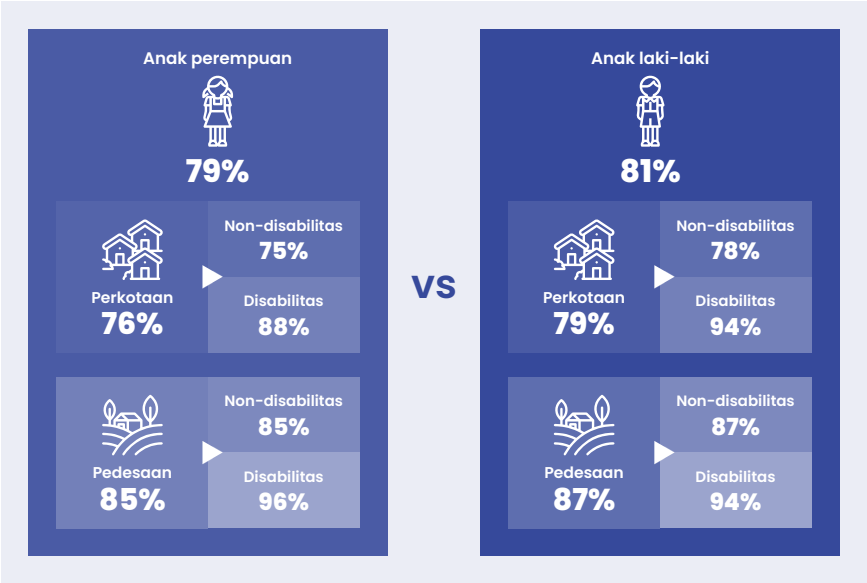
LGS menunjukkan tidak adanya perbedaan yang signifikan untuk capaian numerasi antara anak laki-laki dan perempuan. Namun, jika kita melihat data interseksionalitas terkait identitas siswa, muncul beberapa perbedaan yang signifikan. Kami melihat pola yang mirip dengan capaian literasi: siswa yang paling rentan dan capaiannya rendah adalah anak laki-laki penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil. Capaian yang rendah ini tidak jauh berbeda dengan anak perempuan penyandang disabilitas. Bagian ini melihat data siswa kelas 3 dalam sampel yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum SDG dalam numerasi. Artinya, mereka tidak mencapai level 4 numerasi. Singkatnya, titik temu terbesar dari kerentanan tersebut adalah untuk anak perempuan penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil (96%). Titik temu kerentanan terbesar berikutnya adalah untuk anak laki-laki penyandang disabilitas di daerah perkotaan maupun perdesaan dan terpencil, di mana 94% dari mereka tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum.

Siswa yang paling rentan terkait capaian numerasi adalah siswa penyandang disabilitas; khususnya anak perempuan penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil. Di antara siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil, 87% tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam numerasi, dibandingkan dengan 79% siswa laki-laki di perkotaan. Di antara siswa laki-laki, 94% penyandang disabilitas tidak mencapai tingkat kecakapan minimum, baik di perkotaan maupun perdesaan dan daerah terpencil. Di antara siswa perempuan yang tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam numerasi, kami melihat kecenderungan serupa: dengan proporsi yang sedikit lebih besar (85%), anak perempuan di perdesaan dan daerah terpencil tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam numerasi dibandingkan dengan 76% anak perempuan di perkotaan. Selanjutnya, di antara siswa perempuan di perdesaan dan daerah terpencil, 96% penyandang disabilitas tidak mencapai tingkat kecakapan minimum. Di daerah perkotaan, meskipun performa siswa perempuan ini secara keseluruhan lebih baik dibandingkan dengan siswa di perdesaan dan daerah

terpencil, 88% di antaranya tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum. Hal ini juga ditunjukkan pada Gambar 2.20.

Temuan ini dapat diperjelas melalui temuan di Bagian 2 studi kami. Siswa laki-laki, siswa penyandang disabilitas—terutama anak perempuan penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil—menerima lebih sedikit dukungan dalam pembelajaran mereka di rumah dan di sekolah. Tak hanya itu, mereka juga memiliki lebih sedikit akses ke perangkat teknologi dibandingkan dengan teman-teman mereka di perkotaan dan dengan mereka yang tidak memiliki disabilitas. Menariknya, tidak ada perbedaan yang signifikan dalam numerasi, baik untuk siswa laki-laki maupun perempuan, yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah dibandingkan dengan yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.

Gambar 2.20 Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Numerasi (Menurut Gender Siswa, Lokasi, dan Disabilitas)



VI. Kesimpulan

Efek gender, disabilitas dan faktor lingkungan rumah, lokasi, bahasa ibu, serta sekolah (termasuk guru maupun sumber daya) yang tidak menguntungkan berkaitan dengan sebagian besar anak dengan tingkat capaian terendah dalam literasi atau numerasi.

Temuan kami dalam laporan ini menunjukkan bahwa lokasi perdesaan dan terpencil (di mana sekolah kurang memiliki akses ke sumber daya dan dukungan profesional, dan juga guru cenderung memiliki tingkat kualifikasi yang lebih rendah) semakin memperparah kerentanan yang dihadapi beberapa siswa berdasarkan identitas mereka (seperti kerentanan karena disabilitas, bahasa ibu mereka bukan bahasa Indonesia, atau gender). Lokasi perdesaan dan terpencil—beserta implikasi bahasanya di mana bahasa Indonesia bukan bahasa ibu siswa—juga dapat menjelaskan rendahnya tingkat pendidikan orangtua mereka dan kaitannya dengan ketidakmampuan untuk membantu anak-anak mereka. Lokasi perdesaan dan terpencil, serta Status Sosial Ekonomi (SSE) yang rendah juga sering berkorelasi, membatasi kemampuan keluarga untuk membeli perangkat, dan akses jaringan internet untuk mendukung pembelajaran atau bahkan untuk memprioritaskannya, sebagaimana ditunjukkan oleh beban kerja yang lebih berat pada anak-anak di perdesaan dan daerah terpencil dibandingkan dengan anak di perkotaan selama penutupan sekolah saat pandemi Covid-19.

Temuan ini menunjukkan pengaruh lokasi perdesaan dan keterpencilan terhadap begitu banyak temuan paling menonjol dalam penelitian ini:

- Lebih banyak siswa di perdesaan dan daerah terpencil (31% dan 26%) yang memiliki capaian literasi dan numerasi level 1 dibandingkan siswa di perkotaan (15% dan 14%).
- Setelah disabilitas, titik temu kerentanan terbesar berikutnya adalah siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah. Sekitar 81% siswa dari kelompok ini tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dan 71% siswa perempuan di perdesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam literasi.

- Sekitar 63% orangtua yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah hanya memiliki tingkat pendidikan SMP atau lebih rendah. Sebagai perbandingan, sekitar 58% orangtua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia memiliki gelar SMA atau lebih tinggi.
- Orangtua di perkotaan lebih terlibat dalam pembelajaran anaknya (76,9%) dibandingkan dengan orangtua di perdesaan dan daerah terpencil (68,8%), tanpa adanya perbedaan menurut gender siswa.
- Sekitar 16% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah melaporkan bahwa mereka tidak pernah mendapat dukungan belajar dari orangtua mereka dibandingkan dengan hanya 8,7% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.[15]
- Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki lebih sedikit akses ke koneksi internet dan perangkat teknologi untuk mendukung pembelajaran mereka dibandingkan dengan siswa di perkotaan.
- Sekitar 56% guru di perdesaan dan terpencil merasa kurang percaya diri dalam melakukan PJJ dibandingkan dengan hanya 37% guru di perkotaan.

Berbagai dimensi kerentanan yang dihadapi siswa di perdesaan dan daerah terpencil membutuhkan tindakan dari pemerintah untuk mengurangi dampaknya terhadap hasil belajar. Reformasi Merdeka Belajar yang mendukung kesetaraan dapat membantu mengatasi berbagai bentuk kerentanan yang memengaruhi hasil belajar siswa, terutama di perdesaan dan daerah terpencil. Hal ini bertujuan untuk mengangkat capaian nasional dalam kecakapan literasi dan numerasi secara keseluruhan dan menekankan kontekstualisasi kurikulum serta pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan. Studi ini menyoroti perlunya memperhatikan kesenjangan yang melebar antara siswa di perdesaan maupun daerah terpencil dan siswa di perkotaan selama pandemi.

[15] LGS dan dokumen ini mendefinisikan bahasa ibu siswa sebagai bahasa utama yang siswa gunakan untuk berinteraksi dengan keluarga. Di dalam LGS, sekitar 57,5% sampel siswa menggunakan bahasa daerah sebagai bahasa ibu, sementara 42,5% menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu, tanpa adanya perbedaan signifikan menurut gender.

Kesenjangan ini mencakup kesenjangan digital yang dialami guru dan siswa, utamanya karena pemerintah semakin mengandalkan platform digital untuk memberikan bimbingan dan sumber daya bagi guru untuk melaksanakan reformasi tersebut. Pemerintah pusat dan daerah dapat membuat perbedaan dengan *memperluas kebijakan dan prioritas yang telah diadopsi atau sedang dipertimbangkan.* Rekomendasi 1 dan poin-poin tindakan yang diusulkan berikut ini dibuat atas dasar tersebut.

Rekomendasi 1. Kemendikbudristek perlu memperkuat implementasi kebijakan reformasi yang ada terkait program kebijakan Merdeka Belajar untuk daerah di mana lokasi, SSE rendah, dan bahasa ibu bukan bahasa Indonesia, yang dapat menambah kerentanan pembelajaran. Rekomendasi ini mengusulkan tindakan di beberapa bidang:

1.1 *Penetapan* database *sekolah di dalam komunitas tersebut untuk menyasar dukungan afirmatif dan memantau capaian.* Rapor Pendidikan dan Data Pokok Pendidikan (Dapodik) dapat digunakan untuk memberikan basis bukti agar menyasar sekolah-sekolah tersebut.

1.2 *Pengembangan kebijakan transisi bahasa yang komprehensif untuk PAUD dan kelas awal melalui diskusi dengan provinsi yang terdampak.* Sektor PAUD berpotensi besar untuk menjadi jalan masuk dalam pengembangan kemampuan bahasa anak-anak, baik berupa literasi dalam bahasa ibu maupun kesiapan siswa untuk transisi ke bahasa Indonesia. Langkah awal adalah memetakan lokasi perdesaan dan daerah terpencil di seluruh Indonesia di mana masyarakatnya tidak melek huruf dalam bahasa Indonesia, serta mengidentifikasi bahasa yang aktif digunakan sebagai dasar untuk kebijakan bahasa transisi yang komprehensif. Pemerintah pusat telah memiliki dasar kebijakan untuk pengembangan hal ini dalam UU No. 20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan dalam mendorong penggunaan pengajaran bahasa ibu.

Namun, dorongan ini membutuhkan dukungan sistemik untuk dipraktikkan dalam skala besar oleh guru, sekolah, dan kabupaten. Kebijakan untuk sektor PAUD ini juga harus berlaku untuk kelas awal. Di kedua sektor, kebijakan perlu diterapkan pada situasi linguistik yang berbeda (komunitas dengan bahasa campuran dan bahasa tunggal). Pemerintah dapat berinvestasi dalam inisiatif rintisan untuk PAUD sebagaimana digunakan dalam Program Sekolah Penggerak.

1.3 *Perluasan akses sekolah di perdesaan dan daerah terpencil ke sumber daya belajar mengajar dan pengembangan keprofesian guru, termasuk sumber daya digital dan jaringan.* Selama penutupan sekolah, sekolah diberi keleluasaan untuk menggunakan dana BOS guna memfasilitasi PJJ. Oleh karena itu, upaya berikutnya adalah mendukung guru dan siswa. Mekanisme untuk melanjutkan hal ini adalah Peraturan Menteri 2021 yang menghadirkan petunjuk teknis terkait hibah sekolah untuk lebih memenuhi biaya infrastruktur sekolah kecil yang kurang beruntung (Permendikbud Nomor 6 Tahun 2021). Jaringan dan perangkat secara sah dapat dianggap sebagai infrastruktur yang relevan untuk sekolah semacam itu, memenuhi akses mereka ke platform sumber daya berbiaya rendah yang beroperasi dari hub gugus, dan ke komunitas praktisi daring, sebagaimana yang berhasil dimodelkan oleh Kabupaten Bulungan dan Tana Tidung di Kalimantan Utara.

1.4 *Pengembangan dan Sumber Daya KKG-mini di sekolah-sekolah terpencil melalui dana kabupaten setempat untuk melakukan pendampingan di tingkat kelas,* sebuah model yang juga berhasil disebarluaskan di beberapa Kabupaten di Kaltara dan NTT.

1.5 *Penambahan bahan bacaan untuk meningkatkan literasi anak-anak di daerah terpencil.* Pemerintah saat ini memiliki kebijakan untuk menyediakan buku bagi kabupaten-kabupaten tertinggal di daerah 3T (Tertinggal, Terdepan, Terluar). Ini dapat diperluas ke sekolah-sekolah di desa di luar daerah yang diidentifikasi secara formal sebagai daerah tertinggal di daerah 3T berdasarkan Indeks Pembangunan Desa.

1.6 *Penguatan peran pemerintah kecamatan dan desa dalam penyelenggaraan pendidikan, termasuk melalui program berbasis masyarakat dan kemitraan*. Penguatan ini termasuk program-program yang melibatkan Taman Bacaan Masyarakat (TBM) dan Pemberdayaan Kesejahteraan Keluarga (PKK) di daerah terpencil. Solusi lokal telah dikembangkan dan diuji untuk mengatasi masalah kurangnya dukungan bagi anak-anak dari keluarga yang tidak melek huruf. Gerakan relawan yang berafiliasi dengan LPTK di NTB (RELASI) memberikan contoh dalam skala besar bagaimana relawan calon guru berhasil mendukung anak-anak yang kurang beruntung dalam pembelajaran literasi di rumah.

Pemerintah pusat memiliki inisiatif serupa di Kampus Mengajar. Di Kabupaten Bulungan, PKK Kalimantan Utara bekerja sama dengan orangtua untuk terlibat dan menganggap penting pembelajaran anak-anak mereka.

Studi kami telah menyoroti bahwa atribut gender dapat berkontribusi terhadap kerentanan pendidikan yang berbeda untuk anak laki-laki dan perempuan, selain efek majemuk bagi mereka yang berada di daerah perdesaan dan terpencil. Berikut rekomendasi yang relevan terkait dengan dua temuan penting.

1. **Performa anak laki-laki.** Proporsi siswa laki-laki (27%) pada level literasi 1 (level terendah, bagi mereka yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum pada akhir Kelas 2 dan 3) lebih besar daripada proporsi siswa perempuan (19%). Jelas ada kebutuhan akan perhatian khusus terhadap pengajaran yang efektif bagi anak laki-laki. Hal ini dapat dimulai dengan penelitian dan analisis awal untuk lebih memahami karakteristik perkembangan dan pembelajaran anak laki-laki usia dini. Pendekatan tersebut kemudian dapat diujicobakan untuk menguji dan mempelajari apa yang bekerja dengan baik dan mengapa. Hal ini dapat mencakup replikasi pendekatan di Indonesia (misalnya, program pengabdian masyarakat yang dijalankan oleh organisasi

Sekolah Abdi Kasih Bangsa (SKAB).[16] Pendekatan ini mungkin juga melibatkan adaptasi terkait pendekatan konteks Indonesia dengan negara lain yang lebih menarik, aktif, dan praktis untuk anak laki-laki.

2. **Kehilangan pembelajaran anak perempuan, khususnya dalam numerasi.** Meskipun siswa perempuan mengungguli siswa laki-laki dalam literasi dan numerasi, mereka mengalami kehilangan pembelajaran yang jauh lebih besar saat penutupan sekolah selama pandemi, khususnya dalam numerasi. Ketertinggalan itu setara dengan tujuh bulan belajar untuk siswa perempuan (dibandingkan dengan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki). Kami tidak dapat menentukan perbedaan antara kehilangan pembelajaran anak perempuan dan anak laki-laki. Namun, ini mungkin menyiratkan sesuatu terkait sikap dan tingkat motivasi anak perempuan dalam pembelajaran matematika, bahkan pada usia dini. Seperti halnya dengan anak laki-laki dan literasi, temuan tentang kehilangan pembelajaran pada anak perempuan memerlukan lebih banyak penelitian yang memfokuskan lensa gender pada siswa kelas awal dalam kecakapan dasar. Ini penting untuk mengidentifikasi perbedaan dan kemudian mengembangkan program yang tepat dalam pengajaran dan pembelajaran yang lebih responsif gender.

[16] Sekolah Abdi Kasih Bangsa (SKAB) adalah organisasi nonpemerintah yang melakukan program imersi masyarakat untuk siswa SMA di Nusa Tenggara Timur. Program ini mengombinasikan pembelajaran kelas dengan periode waktu tertentu untuk tinggal di masyarakat dalam budaya yang beragam guna mengembangkan kesadaran dan pemahaman tentang budaya, bahasa, dan cara hidup yang berbeda-beda, serta untuk belajar tentang lingkungan di luar kelas.

Rekomendasi 2: Untuk pemerintah daerah agar secara langsung menyasar kesulitan literasi anak laki-laki dan anak perempuan yang mengalami kehilangan pembelajaran dalam numerasi terkait pandemi Covid-19 dalam program pemulihan pembelajaran. Pemerintah pusat dapat mendorong kabupaten, sekolah, dan madrasah untuk mengimplementasikan Kurikulum Khusus, memprioritaskan asesmen diagnostik, dan menindaklanjuti TARL.

Reformasi pendidikan di Indonesia dapat menciptakan peluang perluasan yang signifikan dari pendidikan inklusif-disabilitas yang merespons temuan dalam studi ini, terkait kerentanan siswa penyandang disabilitas. Kurikulum Merdeka adalah kurikulum yang ramah disabilitas sehingga memungkinkan guru untuk melakukan asesmen formatif dan memberikan pengajaran pada tingkat yang tepat. Rapor Pendidikan memfasilitasi sekolah untuk melakukan refleksi dan penilaian mandiri terhadap indikator inklusivitas disabilitas. Adanya peraturan baru membuka jalan bagi sekolah untuk menyediakan akomodasi yang layak bagi siswa penyandang disabilitas, mengakses guru pembimbing khusus, dan asisten staf pengajar. Platform pembelajaran Merdeka Mengajar memungkinkan guru untuk mengakses pelatihan pendidikan inklusif dan sumber daya guna mendukung perencanaan pembelajaran yang berdiferensiasi dan materi yang diadaptasi untuk siswa penyandang disabilitas.

Selain itu, kemajuan terus berlanjut dalam mengintegrasikan mekanisme identifikasi disabilitas yang lebih baik, yaitu Profil Belajar Siswa (PBS), ke dalam sistem informasi manajemen pendidikan di Kemendikbudristek dan Kemenag. Kedua kementerian ini sedang menguji coba penggunaan aplikasi membaca yang disebut “Bookbot Indonesia”, yang mendukung anak-anak dengan disleksia dan kesulitan membaca lainnya. Ini berpotensi untuk berkontribusi pada dukungan pengajaran literasi individual yang diperlukan untuk menjembatani kesenjangan literasi bagi anak-anak yang kesulitan.

Namun demikian, sistem ini hanya akan menghasilkan capaian pendidikan yang berhasil bagi anak penyandang disabilitas jika dinas pendidikan provinsi dan kabupaten mendukung pelaksanaan reformasi tersebut. Bentuk dukungan ini termasuk upaya untuk menguji dan meningkatkan strategi penerapannya; misalnya, bimbingan dan pelatihan guru yang diperlukan untuk memastikan bahwa asesmen formatif mencakup penyesuaian dan akomodasi yang layak untuk siswa penyandang disabilitas, serta adanya kurikulum yang digunakan secara efektif bagi siswa dengan kesulitan kognitif yang tertinggal secara signifikan dari rekan kelas mereka. Perlunya kemitraan antara dinas pendidikan provinsi dan kabupaten dan lembaga pelatihan guru, unit layanan disabilitas, masyarakat, kementerian lain dan mitra masyarakat sipil, termasuk Organisasi Penyandang Disabilitas (OPD) dan organisasi nonpemerintah (LSM) lainnya.

Rekomendasi 3: Untuk dinas pendidikan provinsi dan kabupaten agar mendukung implementasi reformasi pusat untuk perluasan pendidikan inklusif-disabilitas. Rekomendasi ini mengusulkan tindakan di beberapa bidang:

3.1 *Memperkuat kemitraan antara dinas pendidikan provinsi dan kabupaten dan sekolah, serta berbagai pemerintah terkait, organisasi nonpemerintah, dan organisasi berbasis masyarakat*.

Ini termasuk LPTK, Organisasi Penyandang Disabilitas (OPD). program berbasis masyarakat, dinas kesehatan, dinas sosial, dan kantor desa, serta orangtua dari anak-anak penyandang disabilitas.

3.2 *Memungkinkan perwujudan TaRL bagi anak-anak penyandang disabilitas dengan memberikan masukan dan dukungan bagi sekolah dan guru melalui:*

- Pemberian saran dan dukungan bagi sekolah dan guru untuk menilai tingkat capaian siswa saat ini, yang ditetapkan sebagai titik awal untuk belajar mengajar. Strategi asesmen dapat mencakup asesmen formal (misalnya, tes terstandardisasi) atau asesmen informal (misalnya, observasi guru untuk mencatat apa yang diketahui dan dapat dilakukan siswa dan/atau menggunakan daftar observasi).

Jika perlu, akomodasi dan penyesuaian yang layak harus dilakukan pada strategi penilaian untuk memberikan kesempatan yang adil dan layak bagi setiap siswa agar menunjukkan apa yang mereka ketahui dan dapat lakukan.
Catatan: Bergantung pada jenis disabilitas yang dimiliki. Siswa mungkin diharapkan menunjukkan hasil pendidikan yang sama dengan anak lain seusianya, atau mungkin beberapa fase di belakang teman sebayanya. Asesmen awal oleh mereka yang mengelola asesmen dapat mengarah pada penyesuaian yang dilakukan pada instrumen asesmen untuk memastikannya terfokus pada tingkat pencapaian setiap siswa saat ini.

- Pendampingan guru dan sekolah untuk mengembangkan dan menerapkan strategi belajar mengajar berdasarkan pada apa yang diketahui dan dapat dilakukan oleh masing-masing siswa. Hal ini dapat berupa Program Pembelajaran Individual (PPI) dengan mempertimbangkan antara lain: tingkat pencapaian siswa saat ini, tujuan dalam tahap pembelajaran berikutnya, serta penyesuaian yang harus dilakukan untuk membantu setiap siswa memaksimalkan pembelajaran dan perkembangan mereka. Strategi asesmen formatif—dengan akomodasi dan penyesuaian—harus menjadi ciri utama dari rencana pengajaran dan pembelajaran atau PPI.
- Bimbingan dan dukungan bagi sekolah dan guru melalui perluasan pelatihan guru dalam bidang pendidikan inklusif, melalui kemitraan dengan LPTK dan mitra nonpemerintah lainnya dalam hal metode-metode inklusif untuk mengajar matematika; serta
- Pemberian saran maupun dukungan bagi sekolah dan guru dengan mengintegrasikan peran guru pembimbing khusus untuk meningkatkan kualitas pembelajaran siswa penyandang disabilitas. Wujud dukungan ini yakni melalui kolaborasi dengan guru kelas/mata pelajaran dan orangtua, melaksanakan PPI, dan mendukung penyediaan akomodasi yang layak, serta penyesuaian.

3.3 *Memastikan upaya tambahan untuk mengatasi kerentanan anak-anak penyandang disabilitas di perdesaan*. Upaya ini ini termasuk: meningkatkan kesadaran di daerah perdesaan dan dalam bahasa daerah tentang hak maupun manfaat perkembangan anak usia dini; intervensi dalam pendidikan bagi anak-anak penyandang disabilitas; menghubungkan dengan sistem identifikasi disabilitas desa untuk memperkuat akses awal ke layanan; dan menghubungkan dengan PAUD dan sekolah untuk anak-anak penyandang disabilitas.

3.4 *Memperluas pelatihan untuk dinas pendidikan provinsi dan kabupaten, serta pengawasnya untuk memungkinkan pendampingan maupun dukungan yang efektif bagi sekolah agar memperkuat pendidikan inklusif disabilitas*. Ini termasuk membantu sekolah dengan peningkatan kesadaran akan peraturan, sumber daya, dan sistem yang memungkinkan penyediaan dukungan tambahan sebagaimana diperlukan siswa penyandang disabilitas, termasuk mengakses teknologi dan alat bantu, materi pembelajaran adaptif, Unit Layanan Disabilitas, sumber daya manusia khusus, dan memfasilitasi kemitraan sebagaimana yang diuraikan dalam 3.1.

Lampiran: Tabel dan Gambar Data Pendukung

Tabel 2.1 Jumlah Sekolah Menurut Tipe Sekolah

Tipe sekolah	Swasta	Negeri
Sekolah Dasar (SD)	62	433
Madrasah Ibtidaiyah (MI)	99	18
TOTAL	161	451

Tabel 2.2 Jumlah Siswa Menurut Gender, Lokasi, Status Disabilitas, Bahasa Ibu, dan Kelas

Variabel	Siswa laki-laki	Siswa perempuan	TOTAL
Gender	9.189	9.181	18.370
Lokasi			
Perdesaan	3.951	3.949	7.900
Perkotaan	5.238	5.232	10.470
Siswa penyandang disabilitas	604	452	1.056
Bahasa ibu			
Bahasa Indonesia	3.839	3.974	7.813 (42,5%)
Bahasa daerah (selain bahasa Indonesia)	5.350	5.207	10.557 (57,5%)
Kelas			
Kelas 1	3.060	3.068	6.128
Kelas 2	3.066	3.053	6.119
Kelas 3	3.063	3.060	6.123

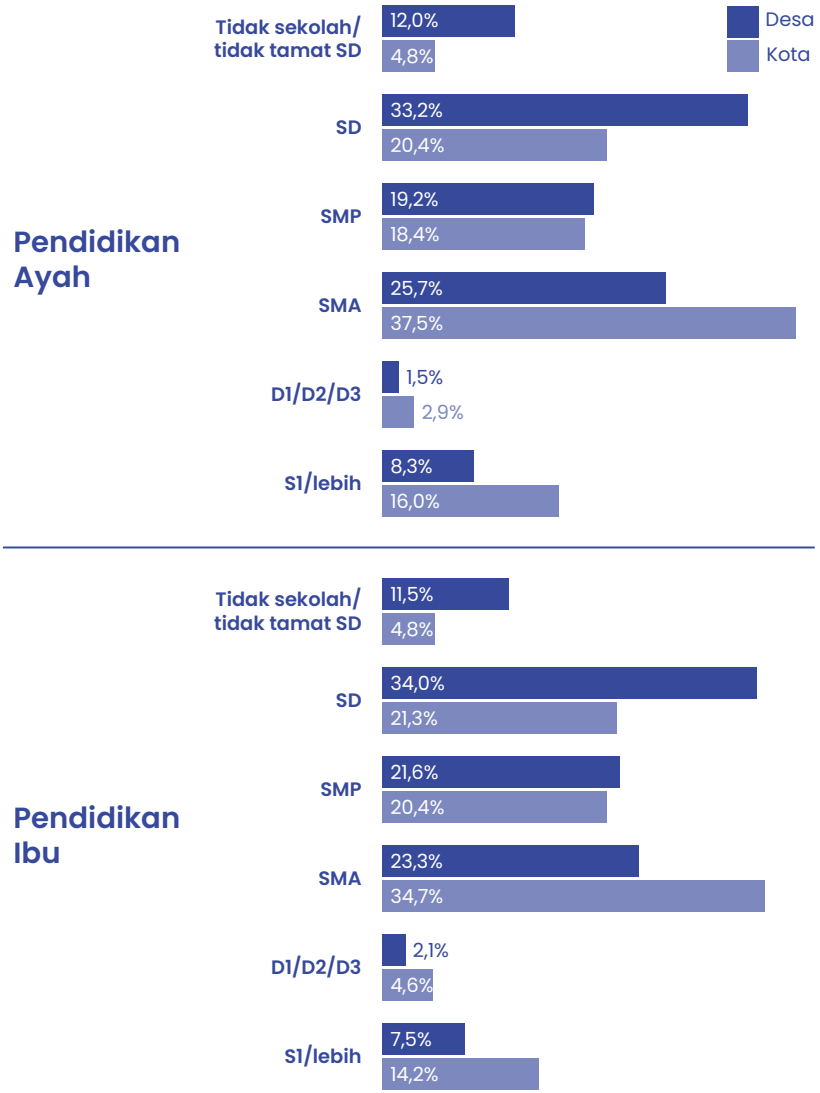
Tabel 2.3 Belajar dari Rumah dengan Bantuan Orangtua/Wali (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi Siswa)

Frekuensi kegiatan belajar	Semua	Laki-laki	Perempuan	Nondisabilitas	Disabilitas	Perkotaan			Perdesaan		
						Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan
Tidak pernah	12,9%	13,2%	12,6%	12,8%	14,8%	11,2%	11,8%	10,6%	15,2%	15,1%	15,3%
Jarang (1-4 hari per bulan)	13,6%	13,8%	13,5%	13,6%	13,9%	11,9%	11,9%	11,9%	16,0%	16,4%	15,6%
Sering/selalu (2-5 hari per minggu)	73,5%	73,0%	73,9%	73,6%	71,3%	76,9%	76,4%	77,5%	68,8%	68,6%	69,1%

Tabel 2.4 Sumber Bantuan yang Diberikan dalam Kegiatan Belajar Selama Pandemi (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi Siswa)

Who most often accompanies / helps you study or do school assignments?	Semua	Laki-laki	Perempuan	Nondisabilitas	Disabilitas	Perkotaan	Perdesaan
Ayah dan ibu	2,81%	2,81%	2,82%	2,80%	3,13%	2,92%	2,67%
Hanya ayah	8,95%	8,76%	9,15%	9%	8,24%	8,39%	9,71%
Hanya ibu	60,88%	61,36%	60,40%	61,27%	54,36%	65,85%	54,29%
Kakak perempuan	12,81%	11,87%	13,76%	12,73%	14,20%	10,37%	16,05%
Kakak laki-laki	5,02%	5,67%	4,37%	4,88%	7,29%	3,86%	6,56%
Kakek	0,33%	0,29%	0,36%	0,32%	0,47%	0,22%	0,47%
Nenek	1,27%	1,43%	1,11%	1,27%	1,33%	1,38%	1,13%
Paman	0,41%	0,40%	0,41%	0,40%	0,47%	0,39%	0,43%
Bibi	1,80%	1,71%	1,88%	1,78%	2,08%	1,65%	1,99%
Lainnya	0,68%	0,59%	0,76%	0,63%	1,42%	0,81%	0,49%
Tidak ada	5%	5,07%	4,92%	4,88%	6,91%	4,14%	6,14%

Gambar 2.21 Tingkat Pendidikan Orangtua Siswa Menurut Lokasi



Tabel 2.5 Akses Guru ke Teknologi Selama Pandemi Menurut Gender dan Lokasi

	Semua	Gender guru				Lokasi			
		Laki-laki	Perempuan	Perkotaan	Laki-laki di perkotaan	Perempuan di perkotaan	Perdesaan	Laki-laki di perdesaan	Perempuan di perdesaan
Laptop/komputer desktop	66,2%	66,7%	66,1%	75,3%	72,4%	75,7%	54,5%	62,0%	52,6%
Ponsel (tidak bisa digunakan untuk mengakses internet)	36,2%	43%	34,9%	33,5%	38,8%	32,7%	39,8%	46,4%	38,1%
Ponsel pintar (bisa digunakan untuk mengakses internet)	94,6%	91%	95,3%	97%	88,8%	98,2%	91,6%	92,8%	91,3%
Akses ke koneksi internet	88,5%	84,3%	89,3%	95,2%	88,1%	96,2%	79,9%	81,3%	79,5%
Akses ke kendaraan (untuk kegiatan belajar luring di luar sekolah)	85,3%	94,3%	83,6%	87,1%	94,8%	86%	82,9%	94%	80,1%

Tabel 2.6 Persepsi Guru tentang Kemampuan Mereka untuk Melakukan PJJ Selama Pandemi (Menurut Gender dan Lokasi)

Persepsi guru tentang kemampuan mereka untuk melakukan PJJ selama pandemi		Nasional			LOKASI					
					PERKOTAAN			PERDESAAN		
		Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua
a. Merancang materi untuk PJJ, misalnya: RPP	Sangat baik	3,9%	4,3%	3,9%	5,4%	8,2%	5,0%	2,1%	1,2%	2,3%
	Baik	55,3%	49,7%	56,3%	54,2%	41,8%	56,0%	56,6%	56,0%	56,7%
	Cukup	30,8%	32,0%	30,5%	33,5%	40,3%	32,5%	27,3%	25,3%	27,8%
	Kurang	9,3%	11,7%	8,9%	6,8%	9,0%	6,5%	12,6%	13,9%	12,2%
	Sangat kurang	0,7%	2,3%	0,4%	0,1%	0,7%	0,0%	1,5%	3,6%	0,9%
b. Menggunakan materi pembelajaran untuk PJJ	Sangat baik	5,4%	6,7%	5,2%	6,8%	11,9%	6,1%	3,7%	2,4%	4%
	Baik	58,2%	56,3%	58,6%	59,2%	49,3%	60,7%	57%	62,0%	55,7%
	Cukup	25,8%	27%	25,6%	25,9%	29,1%	25,4%	25,7%	25,3%	25,8%
	Kurang	9,6%	8,3%	9,8%	7,8%	9,7%	7,5%	12%	7,2%	13,1%
	Sangat kurang	0,9%	1,7%	0,8%	0,3%	0,0%	0,3%	1,7%	3%	1,4%

Persepsi guru tentang kemampuan mereka untuk melakukan PJJ selama pandemi		Nasional			LOKASI					
					PERKOTAAN			PERDESAAN		
		Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua
c. Merancang asesmen formatif untuk siswa selama PJJ	Sangat baik	3,8%	1,7%	4,2%	5,0%	3,0%	5,3%	2,2%	0,6%	2,6%
	Baik	63,7%	59,7%	64,5%	65,6%	56,0%	67%	61,3%	62,7%	61%
	Cukup	26,2%	29,7%	25,5%	25,3%	34,3%	24%	27,3%	25,9%	27,7%
	Kurang	5,7%	7,7%	5,3%	4,1%	6,7%	3,7%	7,7%	8,4%	7,5%
	Sangat kurang	0,6%	1,3%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	2,4%	1,2%
d. Menggunakan aplikasi PJJ seperti Zoom	Sangat baik	2,6%	2,3%	2,7%	3,8%	5,2%	3,6%	1,1%	0,0%	1,4%
	Baik	32,5%	31,7%	32,6%	37,3%	32,8%	38,0%	26,2%	30,7%	25,1%
	Cukup	19,3%	20%	19,2%	21,5%	23,9%	21,2%	16,5%	16,9%	16,4%
	Kurang	27,7%	29%	27,4%	25,5%	26,9%	25,3%	30,5%	30,7%	30,4%
	Sangat kurang	17,9%	17%	18,1%	11,8%	11,2%	11,9%	25,7%	21,7%	26,8%

Tabel 2.7 Persepsi Siswa tentang Jumlah Pekerjaan Rumah/Tugas yang Diberikan Guru Selama Pandemi

Persepsi siswa	Semua	Laki-laki	Perempuan	Non-disabilitas	Disabilitas	Perkotaan	Perdesaan
Sangat sedikit	19,73%	18,62%	20,84%	19,65%	21,02%	17,99%	22,03%
Cukup	46,91%	44,84%	48,99%	47,74%	33,33%	49,28%	43,77%
Sangat banyak	33,36%	36,54%	30,17%	32,61%	45,64%	32,72%	34,20%

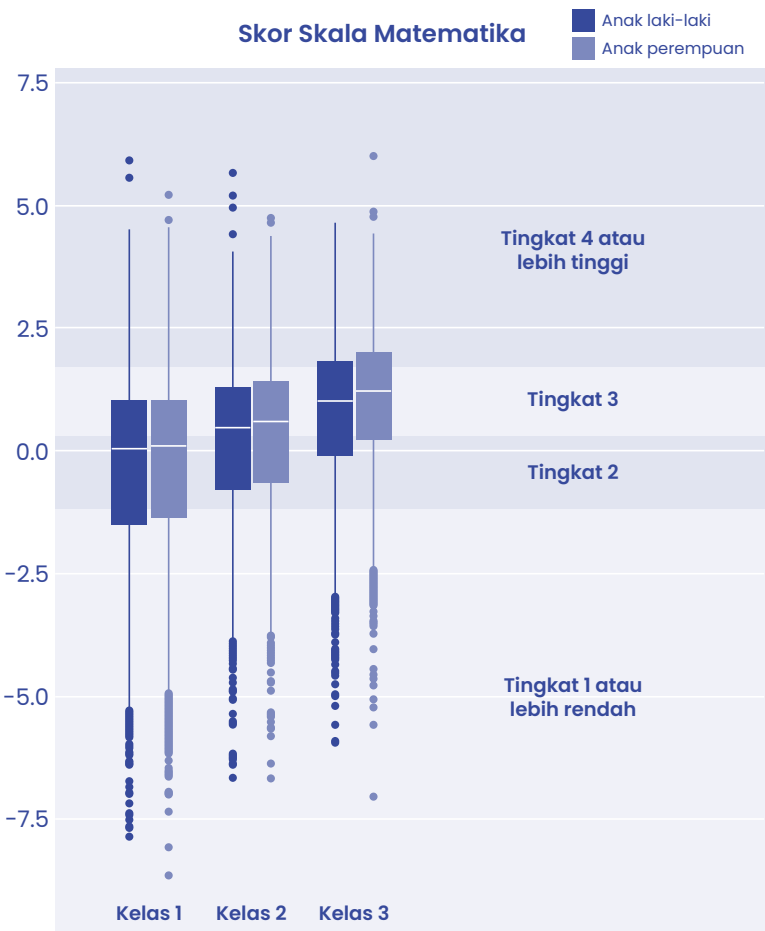
Tabel 2.8 Dukungan yang Diberikan Guru ke Orangtua Selama Pandemi Menurut Status Disabilitas

Bentuk dukungan	Persepsi orangtua	Status disabilitas	
		Orangtua siswa tanpa disabilitas	Orangtua siswa penyandang disabilitas
a. Informasi dan panduan yang jelas	Cukup	75%	64%
	Tidak cukup	16%	21%
	Tidak ada	9%	15%
b. Materi pembelajaran	Cukup	73%	64%
	Tidak cukup	20%	26%
	Tidak ada	7%	10%
c. Pelatihan untuk orangtua	Cukup	16%	13%
	Tidak cukup	5%	6%
	Tidak ada	79%	81%

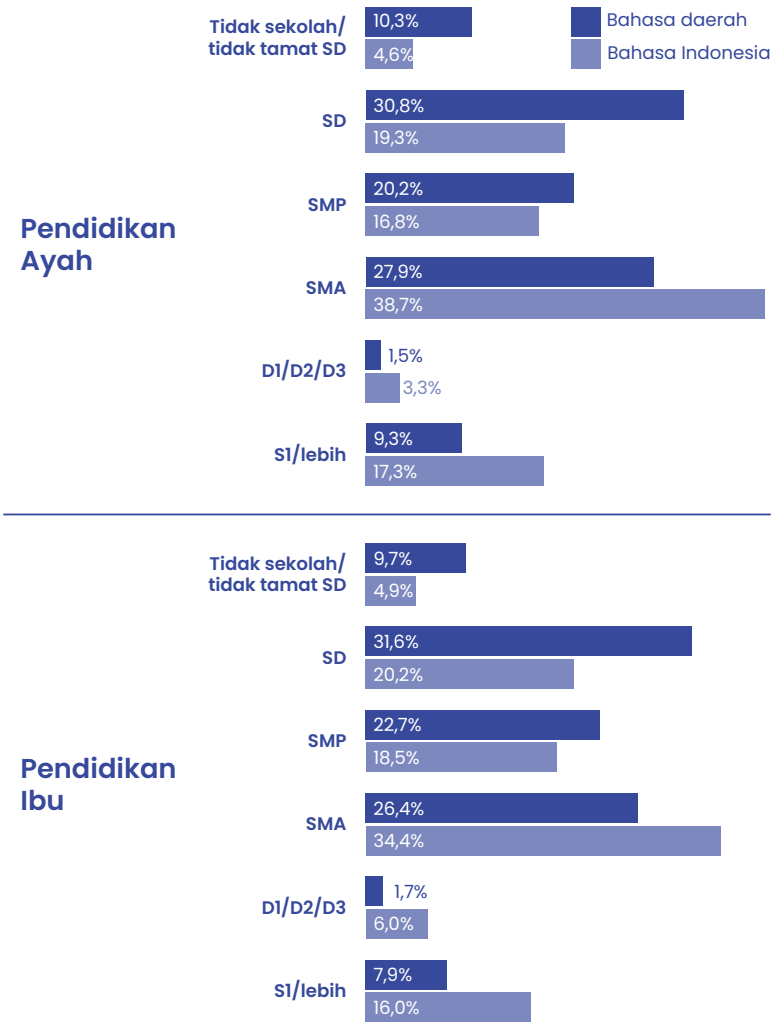
Tabel 2.9 Tipe Kegiatan Pembelajaran yang Dilakukan Siswa Selama Pandemi (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi)

Tipe kegiatan pembelajaran	Semua	Gender siswa		Status disabilitas siswa		Lokasi					
						Perkotaan			Perdesaan		
		Laki-laki	Perempuan	Tanpa disabilitas	Dengan disabilitas	Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan
Belajar di rumah dengan guru melalui metode daring (via Zoom, Google Meet, WhatsApp, telepon, dll)	33,1%	32,7%	33,5%	33,5%	27,0%	45,6%	45,1%	46,0%	16,6%	16,4%	16,8%
Belajar mandiri menggunakan situs web, video, aplikasi pembelajaran (misal Rumah Belajar, Ruang Guru, Sekolah Kita, Quipper, dan Zenius)	5,5%	5,2%	5,8%	5,5%	5,6%	7,4%	6,8%	7,9%	3,1%	3,1%	3,0%
Belajar mandiri melalui program pembelajaran di televisi	5,8%	5,6%	5,9%	5,8%	5,7%	6,7%	6,4%	7,0%	4,5%	4,5%	4,5%
Belajar mandiri melalui program pembelajaran di radio	0,4%	0,5%	0,4%	0,4%	0,8%	0,5%	0,6%	0,4%	0,4%	0,4%	0,3%
Bermain *game* atau permainan matematika/ berhitung	27,8%	26,1%	29,5%	28,0%	23,7%	29,5%	27,5%	31,4%	25,6%	24,2%	27,0%

Gambar 2.22 Kumpulan Kotak yang Menggambarkan Distribusi Kemampuan untuk Domain Matematika Menurut Kelas dan Gender



Gambar 2.23 Pendidikan Orangtua (Menurut Bahasa Ibu Siswa)



INOVASI
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Kemitraan Australia Indonesia

BAB 3

Bangkit Lebih Kuat:

Pemulihan Pembelajaran Pasca-Pandemi Covid-19. Sebuah Studi Kasus

Risalah

Riset[1] INOVASI di awal pandemi Covid-19 menunjukkan bahwa penutupan sekolah telah membuat pembelajaran kurang efektif dan cenderung menurunkan kualitas pendidikan. Turunnya kualitas pendidikan tergambar melalui penurunan capaian siswa serta peningkatan kesenjangan antara kemampuan siswa dengan standar yang diharapkan. Data ini penting untuk menggambarkan dampak sementara pandemi Covid-19. Di sisi lain, temuan tersebut belum mampu melihat dampak lebih lanjut Covid-19 dan sejauh mana kebijakan pemerintah berkontribusi pada mitigasi dampak pandemi Covid-19.

Studi terbaru INOVASI dilakukan untuk melihat gambaran kemampuan siswa dua tahun setelah pandemi Covid-19. Pengambilan data dilakukan di 69 sekolah pada tujuh kabupaten di empat provinsi mitra INOVASI, melibatkan 4.103 siswa kelas awal dan 69 kepala sekolah serta 360 guru. Sebelum ini, pengambilan data sudah dilakukan di sekolah yang sama pada sebelum dan satu tahun setelah pandemi Covid-19. *Student Learning Assessment* (SLA) digunakan untuk mengukur kemampuan belajar siswa di literasi dan numerasi. Sama seperti studi sebelumnya, kualitas pembelajaran diukur melalui dua indikator utama, yaitu *learning loss* (selanjutnya disebut sebagai kehilangan hasil pembelajaran) dan *learning gap* (selanjutnya disebut sebagai kesenjangan pembelajaran). Kehilangan hasil pembelajaran umumnya tergambar melalui dua hal, yaitu penurunan kemampuan belajar siswa yang sudah dikuasai sebelumnya dan penurunan kemampuan siswa untuk belajar materi yang lebih kompleks. Sementara itu, kesenjangan pembelajaran adalah kesenjangan antara kemampuan belajar siswa dengan standar tertentu baik nasional maupun internasional.

1 Arsendy, S., G. A. Sukoco, dan R.E. Purba. 2020. "Riset Dampak COVID-19: Potret Gap Akses Online 'Belajar dari Rumah' dari Empat Provinsi". Dalam *The Conversation*. Diakses melalui laman http://theconversation.com/riset-dampak-covid-19-potret-gap-akses-online-belajar-dari-rumah-dari-4-provinsi-136534.

Meskipun kehilangan hasil pembelajaran dan kesenjangan pembelajaran cenderung masih terjadi, studi baru kami menunjukkan adanya indikasi *learning recovery* (selanjutnya disebut sebagai pemulihan pembelajaran). *Pertama*, kami menemukan bahwa hasil belajar siswa di tahun ajaran (TA) 2021/2022 (dua tahun setelah pandemi) lebih baik dibandingkan hasil belajar di tahun sebelumnya. Peningkatan hasil belajar yang terjadi sekitar 0,16 standar deviasi (sd) untuk literasi dan 0,12 sd untuk numerasi atau sekitar dua bulan waktu pembelajaran. *Kedua*, kami juga menemukan bahwa ada lebih banyak siswa kelas 1 yang kemampuannya sudah memenuhi target Kurikulum Khusus di TA 2021/2022 dibandingkan di tahun sebelumnya, yaitu 38 dibandingkan 22 persen. Data ini menunjukkan indikasi terjadinya penurunan kesenjangan pembelajaran dua tahun setelah pandemi Covid-19.

Selain memperoleh indikasi terkait pemulihan pembelajaran dua tahun setelah pandemi Covid-19, studi juga menemukan praktik-praktik pembelajaran yang berpotensi membantu sekolah untuk lebih cepat memulihkan kemampuan belajar siswa. Praktik ini sejalan dengan fitur-fitur yang dimiliki oleh Kurikulum Merdeka, yaitu praktik pembelajaran yang berpusat pada murid. Fitur Kurikulum Merdeka yang dimaksud meliputi penyesuaian kurikulum, adaptasi pembelajaran sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan siswa, serta asesmen pembelajaran secara berkala. Kami menemukan bahwa sekolah-sekolah yang menerapkan pendekatan ini, meskipun belum secara resmi terdaftar mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, cenderung memiliki hasil belajar siswa yang lebih baik dibandingkan sekolah yang tidak menerapkan pendekatan tersebut. Di samping praktik pembelajaran yang berpusat pada murid, studi juga menemukan faktor lain yang berkontribusi pada pemulihan pembelajaran seperti guru yang aktif mengembangkan diri, kepala sekolah yang aktif melakukan pendampingan, serta pemerintah daerah yang memberikan dukungan.

Studi merekomendasikan beberapa langkah penting berdasarkan temuan INOVASI agar bisa ditindaklanjuti oleh pemerintah pusat maupun daerah, yaitu:

1. menciptakan program pelatihan melalui Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) bagi calon guru sehingga menghasilkan calon guru dengan pola pikir dan kompetensi yang relevan untuk kebutuhan transformasi pembelajaran;

2. mengaktifkan kembali komunitas belajar dan forum belajar guru lainnya seperti Kelompok Kerja Guru (KKG) sebagai forum guru. Dengan demikian guru dapat mengembangkan kapasitasnya secara berkelanjutan untuk menerapkan pembelajaran yang berpusat pada murid;

3. mendorong kepemimpinan kepala sekolah yang efektif untuk mendukung pengembangan sumber daya sekolah, pemanfaatan Platform Merdeka Mengajar (PMM) sekaligus penyesuaian materi PMM dengan kebutuhan sekolah. Selain itu, kepemimpinan sekolah yang efektif diharapkan dapat mendorong transformasi pembelajaran terutama implementasi pembelajaran yang berpusat pada murid, termasuk melalui penggunaan rapor pendidikan dan data penilaian siswa lainnya;

4. memastikan perspektif inklusi sosial dan gender digunakan di seluruh kebijakan, sistem, strategi, dan praktik pendidikan untuk mendorong pendidikan yang lebih adil, merata, dan inklusif. Hal ini terutama dan tidak terbatas di daerah terpencil, di sekolah yang siswanya masih belum sepenuhnya memahami bahasa Indonesia, sekolah yang menampung anak-anak berkebutuhan khusus, dan sekolah yang kekurangan guru atau sekolah kecil dengan jumlah murid terbatas;

5. membangun kapasitas teknis pemerintah daerah agar bisa menyeleraskan pendidikan usia dini dan sekolah dasar; dan

6. menyediakan sistem *monitoring*/evaluasi/studi yang dapat mengukur efektivitas kebijakan transformasi pendidikan.

Fokus pada penguatan di atas diharapkan mendorong ekosistem pendidikan di daerah yang mampu mendorong kemandirian sekolah. Selain itu, meningkatkan kemampuan daerah dalam merencanakan, memenuhi, mengembangkan kapasitas sumber daya manusia, menguatkan lembaga-lembaga teknis, dan membangun kolaborasi untuk mendukung transformasi pembelajaran.

I. Pendahuluan

A. Pandemi Covid-19 dan Hasil Pembelajaran

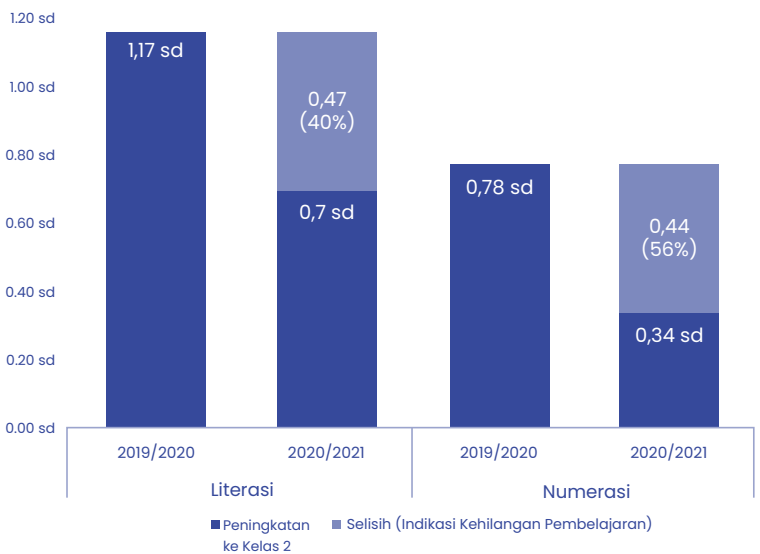
Pandemi Covid-19 telah mendisrupsi proses pembelajaran di seluruh dunia. Hampir 200 negara menghentikan proses pembelajaran di lingkungan (Psacharopoulos, dkk., 2020). Di Indonesia, pembelajaran sekitar 70 juta siswa terdampak akibat Covid-19 (Afkar dan Yarrow, 2021; Arsendy, Gunawan, dkk., 2020). Terhitung sejak Maret 2020, pemerintah pusat menganjurkan seluruh sekolah di Indonesia untuk melakukan penutupan sekolah. Artinya, proses pembelajaran di sekolah harus dihentikan sementara waktu dan diubah ke bentuk lain, termasuk menjadi Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ). Kebijakan penutupan sekolah diambil untuk mencegah terjadinya penyebaran Covid-19 di lingkungan sekolah.

Meskipun implementasi kebijakan tersebut di daerah cenderung bervariasi, berbagai riset menunjukkan bahwa secara umum pembelajaran selama pandemi cenderung kurang efektif. Riset awal yang INOVASI lakukan di awal 2020 pada 18 kabupaten/kota mitra INOVASI menunjukkan bahwa hanya 28 persen siswa yang melaksanakan pembelajaran dalam jaringan (daring) sementara yang lainnya cenderung melanjutkan pembelajaran tatap muka di luar sekolah atau bahkan sama sekali tidak belajar (Arsendy, Sukoco, dkk., 2020). Studi lain yang dilakukan di Probolinggo juga menunjukkan bahwa disrupsi yang terjadi selama pandemi juga menghambat keberlangsungan program literasi serta kelas rangkap (Raihani dan Sari, 2022). Selain itu, kurang maksimalnya pembelajaran selama pandemi disebabkan oleh faktor keterbatasan infrastruktur, ketidaksiapan sumber daya pengajar, dan terbatasnya dukungan dari pemangku kepentingan di daerah.

Sejalan dengan temuan di negara berkembang lainnya (Asian Development Bank, 2021), kurang maksimalnya proses pembelajaran jarak jauh ketika pandemi Covid-19 menyebabkan banyak siswa di Indonesia kehilangan akses bersekolah (Arsendy, dkk., 2023). Misalnya, data awal kami yang diambil di awal 2021 mengindikasikan terjadinya

penurunan angka partisipasi sekolah yang konsisten baik siswa di kelas awal maupun di kelas tinggi. Di kelas 1, kami menemukan terjadinya penurunan angka pendaftaran sekolah sebanyak 3 persen. Artinya, jumlah siswa yang terdaftar di sekolah sebagai peserta didik baru di tahun ajaran (TA) 2020/2021 lebih rendah 3 persen dibandingkan jumlah peserta didik baru di TA 2019/2020. Tren penurunan partisipasi juga kami temukan di kelas tinggi. Berdasarkan perhitungan lebih lanjut, rata-rata tingkat putus sekolah kelas 2–6 adalah hingga 0,78 persen.

Gambar 3.1 Perubahan Nilai Literasi Siswa Kelas 1 ke Kelas 2 TA 2019/2020 dan 2020/2021 (z-score)



Selain menurunkan angka partisipasi sekolah, penutupan sekolah yang terjadi selama pandemi Covid-19 juga berkontribusi pada kehilangan hasil pembelajaran. Konsep ini dapat didefinisikan sebagai penundaan tercapainya kemampuan belajar yang diharapkan atau hilangnya kemampuan belajar yang sudah dikuasai sebelumnya (Betthäuser, dkk., 2022). Jauh sebelum pandemi, kemampuan belajar siswa di Indonesia sudah berada di bawah performa siswa lain di negara

tetangga (Randall, dkk., 2022). Seperti yang tampak pada Gambar 3.1, dibandingkan dengan performa sebelum pandemi, siswa kelas awal di daerah studi kami mengalami indikasi kehilangan hasil belajar sebanyak 0,47 sd atau 6 bulan pembelajaran untuk literasi dan 0,44 sd atau 5 bulan pembelajaran untuk numerasi satu tahun setelah pandemi. Selain kehilangan hasil pembelajaran, kami juga mengukur peforma belajar siswa berdasarkan standar dan target pembelajaran atau disebut sebagai kesenjangan pembelajaran. Data kami menunjukkan bahwa sekitar satu dari 10 siswa kelas 2 dan 3 masih berada di tingkat pra-SD dalam literasi, sementara untuk numerasi, angkanya sekitar dua dari 10 (Spink, dkk., 2022).

Kehilangan hasil pembelajaran yang terjadi di Indonesia cenderung lebih tinggi dibandingkan dengan apa yang terjadi di negara lain. Di Amerika Serikat misalnya, studi yang dilakukan oleh Contini, dkk. (2023), mengindikasikan bahwa penurunan kemampuan belajar siswa yang terjadi untuk literasi dan numerasi adalah sekitar 0,40 sd. Selanjutnya, di Belanda, studi sebelumnya mengindikasikan bahwa kemampuan belajar siswa hanya menurun sekitar di bawah 0,30 (Engzell, dkk., 2021; Maldonado dan De Witte, 2022). Hal ini bisa jadi diakibatkan karena waktu penutupan sekolah yang terjadi di negara lain cenderung lebih pendek dibanding di Indonesia. Selain itu, penutupan sekolah di negara lain umumnya diiringi dengan pembelajaran daring yang lebih efektif.

Pandemi Covid-19 dan penutupan sekolah berdampak pada semua siswa, tetapi siswa dari kelompok rentan merupakan kelompok yang paling terdampak. Analisis interseksional yang dilakukan oleh INOVASI menunjukkan bahwa siswa yang tinggal di daerah terpencil, siswa penyandang disabilitas, dan siswa yang belum lancar berbahasa Indonesia merupakan siswa dengan kerentanan lebih tinggi dibandingkan siswa lainnya (Pascoe, dkk., 2022). Sejalan dengan temuan kami sebelum pandemi (Arsendy dan Sukoco, 2020), siswa laki-laki juga cenderung memiliki performa lebih rendah dibandingkan dengan siswa perempuan. Kerentanan yang dialami siswa di Indonesia juga dialami oleh siswa di negara lain. Beberapa studi lain menunjukkan karakteristik lain yang cenderung menambah kerentanan seperti siswa yang kemampuan awalnya sudah rendah (Contini, dkk., 2023), siswa yang pendidikan orangtuanya rendah (Engzell, dkk., 2021), dan siswa

dari kelompok rumah tangga kurang mampu (Betthäuser, dkk., 2022). Dampak yang lebih parah pada siswa rentan ini berpotensi menciptakan ketimpangan yang semakin melebar, termasuk di masa depan (Psacharopoulos, dkk., 2020).

Meskipun data di atas penting untuk menggambarkan dampak pandemi Covid-19 pada proses pembelajaran, terdapat beberapa keterbatasan yang perlu digarisbawahi. *Pertama*, data di atas hanya menggambarkan efek jangka pendek dari pandemi Covid-19. *Kedua*, data di atas belum sepenuhnya mampu menjelaskan bagaimana kebijakan yang diimplementasi selama pandemi berkontribusi pada performa siswa. Di Indonesia, pemerintah telah mengambil beberapa tindakan penting untuk mendorong terjadinya kualitas pembelajaran selama pandemi. Sayangnya, data-data yang dipaparkan di atas masih terlalu dini untuk bisa menggambarkan bagaimana kebijakan tersebut dapat memulihkan kemampuan siswa. *Terakhir*, konsep kehilangan pembelajaran hanya fokus pada kekurangan atau penurunan hasil pembelajaran yang terjadi pada siswa tanpa melihat potensi siswa untuk terus berkembang.

Studi baru yang dilakukan oleh INOVASI ini bertujuan untuk memahami lebih jauh pemulihan pembelajaran dan bagaimana kebijakan pendidikan nasional berkontribusi pada pemulihan pembelajaran. Data tentang pemulihan pembelajaran memunculkan harapan tentang masa depan kualitas pendidikan di Indonesia. Bagian selanjutnya akan menjelaskan pelaksanaan studi pemulihan pembelajaran.

B. Studi Pemulihan Pembelajaran

1. Tujuan

INOVASI melaksanakan studi pemulihan pembelajaran untuk mengetahui kondisi hasil belajar siswa di 69 sekolah mitra INOVASI dua tahun setelah pandemi. Pengambilan data yang dilakukan sebelumnya di 2021 menunjukkan adanya indikasi kehilangan hasil pembelajaran baik pada subjek literasi maupun numerasi satu tahun setelah pandemi. Studi pemulihan pembelajaran bertujuan untuk mengidentifikasi apakah indikasi kehilangan hasil pembelajaran yang terjadi di tahun 2021 masih

berlanjut atau sudah mulai pulih kembali dua tahun setelah pandemi. Selain itu, studi ini juga mencoba mengidentifikasi faktor-faktor termasuk kebijakan pendidikan yang berkontribusi pada capaian hasil belajar siswa selama satu tahun terakhir.Temuan dari studi ini diharapkan dapat dijadikan bahan pertimbangan oleh para pemangku kepentingan kunci baik di tingkat pemerintah maupun sekolah dalam melakukan kalibrasi pedagogi, kurikulum, asesmen, dan area pengembangan profesional yang dibutuhkan dalam mempercepat pemulihan pembelajaran.

2. Cakupan Studi dan Metode

a. Responden Studi

Studi ini melakukan asesmen hasil belajar literasi dan numerasi[2] untuk siswa kelas 1, 2, 3, dan 4[3] di tujuh kabupaten pada empat provinsi mitra INOVASI[4]. Pengambilan data dilakukan pada tiga kurun waktu, yaitu sebelum pandemi (Januari 2020), satu tahun pandemi (Mei 2021), dan dua tahun pandemi (Agustus 2022). Studi melibatkan 4.103 siswa terdiri atas 2.057 perempuan dan 2.046 laki-laki di 69 sekolah sebagai partisipan studi. Pemilihan sampel sekolah di setiap kabupaten dilakukan secara *purposive* (selektif), yaitu hanya melibatkan sekolah mitra INOVASI yang telah diukur hasil belajarnya pada awal tahun 2020 (sebelum pandemi) dengan menggunakan alat tes yang sama. Wawancara kepala sekolah dan guru dari siswa sampel juga dilakukan untuk mendapatkan data kontekstual mengenai faktor-faktor yang berkaitan dengan pengalaman belajar siswa. Ada 69 kepala sekolah

2 Studi ini menggunakan *Student Learning Assessment* (SLA) INOVASI untuk mengukur kemampuan literasi dan numerasi siswa. Instrumen ini sudah diuji coba secara psikometrik oleh Australian Council for Educational Research (ACER) dan dinilai memiliki karakteristik psikometrik yang memadai untuk digunakan. Selain itu, instrumen SLA juga memiliki *item-item* untuk mengukur tingkat kemahiran siswa berdasarkan indikator *Sustainable Development Goals* (SDGs)"

3 Mempertimbangkan mayoritas siswa berada di kelas awal, tes siswa dilakukan dengan metode *one-on-one*.

4 Kabupaten Probolinggo, Sumenep, Bima, Sumba Barat, Sumba Barat Daya, Bulungan, dan Malinau.

(31 perempuan dan 38 laki-laki) dan 360 guru (267 perempuan dan 93 laki-laki) yang terlibat dalam studi ini.

Gambar 3.2 Waktu Pengambilan Data

b. Metode Analisis

Hasil tes siswa dikalibrasi, dianalisis, dan disetarakan dengan menggunakan metode Teori Respons Butir[5] dan Model Populasi[6]. Metode ini memiliki kekuatan untuk menghasilkan estimasi linier dari konstruk laten dan memiliki kehandalan untuk memitigasi bias dari adanya data hilang. Kedua metode tersebut digunakan untuk menghasilkan estimasi final kemampuan literasi dan numerasi siswa (*plausible values*).

Indikasi kehilangan hasil pembelajaran atau pemulihan pembelajaran diestimasi dengan membandingkan data kontrol pada saat *t* dengan data peningkatan hasil belajar siswa (perubahan hasil belajar siswa dari *t* ke t_{+1}). Sebagai ilustrasi, perbedaan hasil belajar siswa kelas 1 dan kelas 2 pada 2020 (sebelum pandemi) akan digunakan sebagai data kontrol. Perbedaan hasil ini mengindikasikan perkiraan peningkatan nilai dari Kelas 1 ke Kelas 2 sebelum pandemi. Data kontrol ini kemudian akan dibandingkan dengan data perubahan hasil belajar siswa Kelas 1 ketika mereka naik ke Kelas 2 pada 2021.

5 Teori Respons Butir adalah sebuah metode psikometrik yang biasa digunakan dalam riset pendidikan untuk memprediksi suatu nilai.

6 Data-data kontekstual dimasukan ke dalam sebuah model regresi laten (model populasi) untuk memastikan hasil analisis disagregasi faktor-faktor penting yang relevan dengan pembelajaran siswa memiliki estimasi yang dapat meminimalisasi *error* (galat).

Gambar 3.3 Ilustrasi Estimasi Kehilangan Hasil Pembelajaran/ Pemulihan Pembelajaran

Untuk mengestimasi indikasi kesenjangan pembelajaran, yaitu kesenjangan antara kemampuan siswa saat ini dengan standar yang diharapkan, berikut tahapan yang dilakukan:

Pertama, *item* soal diurutkan dari soal yang paling mudah hingga yang paling sulit melalui proses psikometrik. Setiap ”lingkaran biru” pada ilustrasi di bawah ini merepresentasikan tingkat kesulitan untuk masing-masing soal.

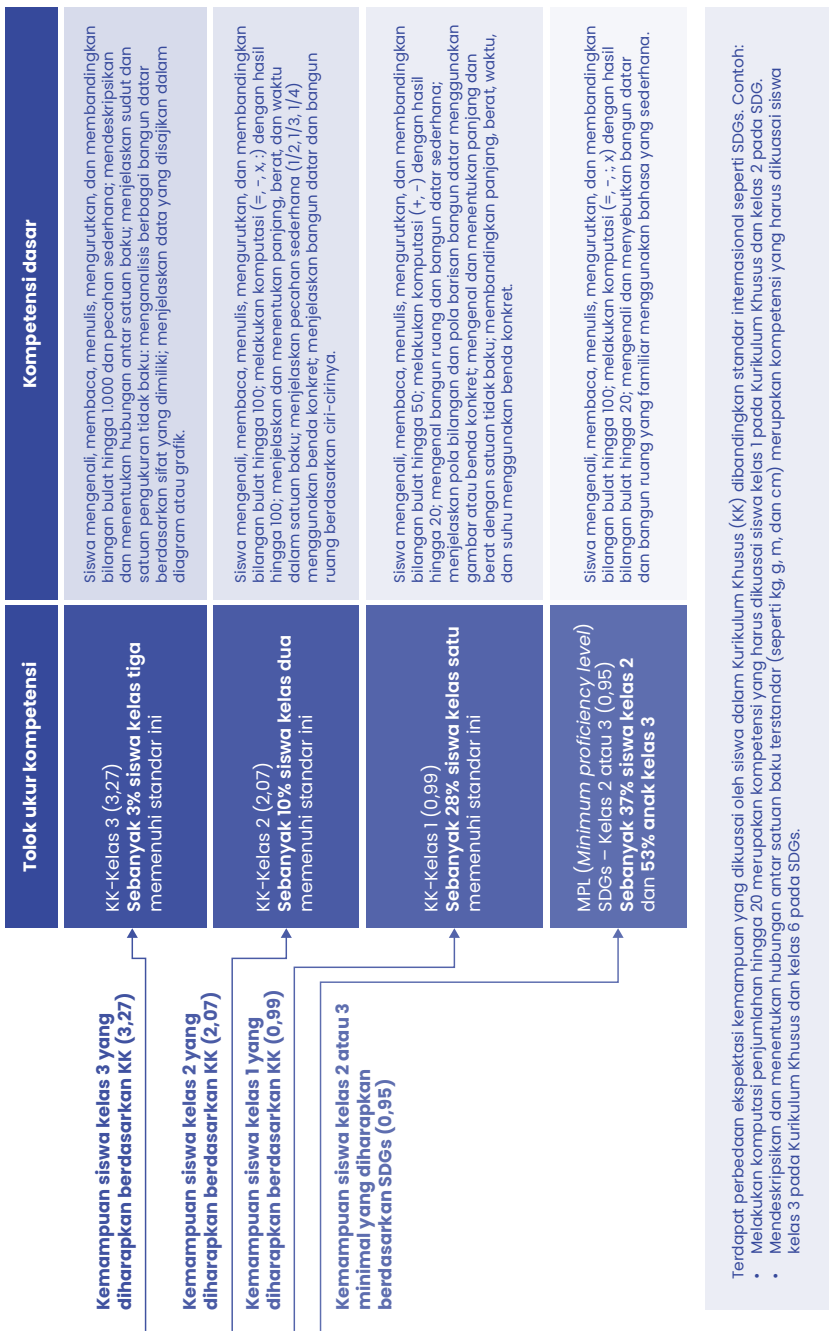
Kedua, berdasarkan hasil tes psikometrik tersebut, para ahli edukasi literasi dan numerasi dari INOVASI dan ACER berdiskusi untuk menentukan *cut-off point* atau batasan di mana siswa dikatakan sudah mencapai standar tertentu (misal kurikulum atau standar kecakapan minimum SDGs). Sebagai contoh hasil *expert judgement* (pendapat ahli) menyepakati siswa Kelas 1 dikatakan dapat memenuhi standar Kurikulum Khusus atau Kurikulum Darurat[7] jika mereka setidaknya mampu mengerjakan soal dengan tingkat kesulitan rata-rata sebesar 0,99.

7 Kurikulum Khusus (atau biasa disebut dengan Kurikulum Darurat) adalah kurikulum yang dikeluarkan oleh Kemendikbudristek yang memberikan fleksibilitas bagi satuan pendidikan untuk menentukan kurikulum sesuai dengan kebutuhan pembelajaran peserta didik pada masa pandemi. Kurikulum ini merupakan bentuk penyederhanaan dari Kurikulum 2013 yang berfokus pada kompetensi dasar yang esensial untuk melanjutkan pembelajaran di jenjang berikutnya. Diakses melalui laman https://kurikulum.kemdikbud.go.id/kurikulum-darurat.

Ketiga, hasil estimasi hasil belajar siswa dibandingkan dengan *cut-off point* untuk menentukan besaran kesenjangan pembelajaran. Di dalam studi ini *gap* (kesenjangan) dilaporkan dalam bentuk standar deviasi, bulan kemajuan belajar,[8] dan proporsi siswa yang mencapai standar tertentu.

8 Konversi selisih antara standar deviasi dan bulan kemajuan belajar diproyeksikan menggunakan referensi studi meta analisis Dana Abadi Pendidikan Inggris Raya. Diakses melalui laman https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/about-the-toolkits/attainment.

Gambar 3.4 Tingkat Kesulitan Soal



II. Upaya Pemulihan Pembelajaran

A. Kebijakan dan Inisiatif Pemulihan Pembelajaran

Seperti diulas di bagian sebelumnya, penutupan sekolah telah mendisrupsi proses pembelajaran hampir 70 juta peserta didik di Indonesia. Angka tersebut termasuk siswa Kelas 1 yang belum menguasai keterampilan dasar literasi dan numerasi. Dampak negatif pandemi mendorong Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) untuk melakukan percepatan transformasi pendidikan yang telah dimulai sejak 2019. Pengalaman menangani krisis pendidikan di konteks pandemi menghasilkan pembelajaran yang bermanfaat tidak hanya bagi penanganan jangka pendek, tetapi juga bagi perbaikan mutu pendidikan secara lebih menyeluruh. Terutama dalam mengatasi masalah rendahnya kualitas dan hasil pendidikan yang sudah terjadisebelum terjadinya pandemi. Dengan demikian, upaya pemulihan pembelajaran karena dampak Covid-19 tidak bisa dipisahkan dari upaya lanjutan transformasi pendidikan.

Dalam konteks pemulihan pembelajaran, yang tidak bisa dipisahkan dari upaya reformasi kebijakan seperti disebutkan di atas, kebijakan transformasi pendidikan meliputi enam domain yang merujuk pada kerangka pemulihan pembelajaran Dabrowski, dkk (2022).

Tabel 3.1 Kerangka Pemulihan Pembelajaran Dabrowski, dkk. (2022)

Domain	Kebijakan Pendidikan di Indonesia
Mendukung pembukaan kembali sekolah	• Surat Keputusan Bersama (SKB) 4 Menteri[9] mengenai Pedoman Penyelenggaraan Pembelajaran di Masa Pandemi Covid-19 mengatur pembukaan sekolah secara bertahap yang disesuaikan dengan perkembangan kasus Covid-19. SKB ini juga memungkinkan sekolah untuk melaksanakan pembelajaran kombinasi atau pembelajaran campuran, baik di sekolah maupun melalui kunjungan oleh guru ke rumah siswa atau tempat tertentu. • Pembukaan sekolah didukung dengan kurikulum yang disederhanakan sekaligus penyediaan modul literasi dan numerasi bagi guru, orangtua, dan siswa.
Memprioritaskan keselamatan siswa	• Aspek keselamatan siswa menjadi salah satu pertimbangan pembukaan sekolah. Persentase pelaksanaan pembelajaran tatap muka di sekolah dikaitkan dengan tingkat cakupan vaksinasi dan level Pemberlakuan Pembatasan Kegiatan Masyarakat (PPKM) dengan cakupan tatap muka 50%–100%, dan Jumlah Pelajaran (JP) berkisar dari maksimal 6 JP sampai sesuai jumlah ideal menurut ketetapan di kurikulum.[10] • Protokol kesehatan tetap diterapkan, termasuk opsi menutup kembali sekolah bila kasus Covid-19 meningkat.[11] • Selain aspek kesehatan secara fisik, pemerintah juga memperhatikan aspek kesejahteraan atau psikososial. • Percepatan pembatalan Ujian Nasional di tahun 2020 mengurangi tekanan bagi guru dan siswa. Perubahan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) menjadi lebih singkat dan fungsional mengurangi beban administrasi guru.

9 Peraturan tersebut adalah SKB 4 Menteri No. 05/KB/2021; No. 1347 Tahun 2021; No. HK.01.08/MENKES/2021; No. 443.5847 Tahun 2021, tertanggal 21 Desember 2021 tentang Panduan Penyelenggaran Pembelajaran di Masa Pandemi Covid-19.

10 Kebijakan tersebut adalah SKB 4 Menteri No. 01/KB/2022; No. 408/2022; No. HK.01.08/MENKES/1140.2022; No. 420-1026 Tahun 2022, tertanggal 22 April 2022 tentang Panduan Pembelajaran di Masa Pandemi Covid-19.

11 Pada 30 Desember 2022, Presiden secara resmi mencabut PPKM dan dengan demikian semua sekolah sudah bisa melaksanakan pembelajaran tatap muka.

Domain	Kebijakan Pendidikan di Indonesia
Melindungi kelompok siswa yang rentan	• Pemerintah mengadaptasi skema Bantuan Operasional Sekolah (BOS) Kinerja dan BOS Afirmasi untuk menargetkan dan memberikan alokasi lebih banyak kepada sekolah-sekolah yang membutuhkan.[12] Dana ini untuk mendukung pembelajaran dari rumah atau memastikan terpenuhinya protokol kesehatan ketika dilakukan pembelajaran tatap muka. • Skema BOS regular juga disesuaikan dengan mempertimbangkan faktor lokal konteks yang berbeda-beda.[13] • Selain itu, pemerintah memberikan dukungan paket internet kepada para guru dan siswa.[14]
Mendorong akses yang setara pada pendidikan	• Pemerintah pusat menyediakan pembelajaran melalui TV dan radio untuk menjangkau lebih banyak siswa. • Di provinsi mitra INOVASI, pemerintah daerah mengembangkan perangkat dan sumber ajar untuk membantu guru, orangtua dan siswa dalam pembelajaran, seperti pengembangan Lembar Aktivitas Siswa (LAS), dengan merujuk pada Kurikulum Darurat. Selain itu, pemerintah daerah memobilisasi mahasiswa keguruan dan relawan untuk memberikan dukungan pembelajaran bagi mereka yang mengalami kesulitan.

12 Seperti sekolah yang berada di daerah Tertinggal, Terdepan, dan Terluar (3T), sekolah dengan jumlah siswa yang berasal dari kelompok ekonomi terbatas, sekolah yang jumlah guru kontrak/honor cukup tinggi, atau sekolah yang jumlah siswanya sedikit sehingga jumlah dana BOS regular yang diterima juga terbatas.

13 Hasil dari penyesuaian skema ini di 2021, wilayah di Provinsi Papua menerima tiga kali dana BOS lebih besar daripada tahun sebelum, dan wilayah terpencil seperti Kepulauan Natuna dan Talaud menerima kenaikan lebih dari 50%.

14 Di tingkat daerah, pemerintah daerah menjalankan inisiatif lokal untuk menjangkau kelompok siswa rentan. Sebagai contoh, di Kabupaten Tana Tidung, Kalimantan Utara, pemerintah daerah mendata partisipasi belajar siswa kemudian membuat program khusus untuk menjangkau siswa-siswa yang tidak mengikuti pembelajaran karena berbagai hal. Pendanaan pun disiapkan bagi guru untuk menjangkau siswa. Pemerintah Tana Tidung secara ketat memonitor perkembangannya dan bisa mengetahui telah terjadi peningkatan partisipasi, termasuk juga memonitor hasil belajar siswa. Ini menunjukkan bahwa pengambilan keputusan terjadi di level pusat dan daerah. Hal ini digambarkan oleh Afkar dan Noah (2021) sebagai terjadinya peralihan dari sentralisasi keputusan ke arah desentralisasi dalam menangani dampak pandemi terhadap pembelajaran.

Domain	Kebijakan Pendidikan di Indonesia
Memitigasi dampak kehilangan hasil pembelajaran	• Penggunaan kurikulum yang lebih sederhana dan berfokus pada literasi dan numerasi.[15] • Asesmen formatif didorong agar guru memahami terlebih dahulu kemampuan siswa dan mengembangkan strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

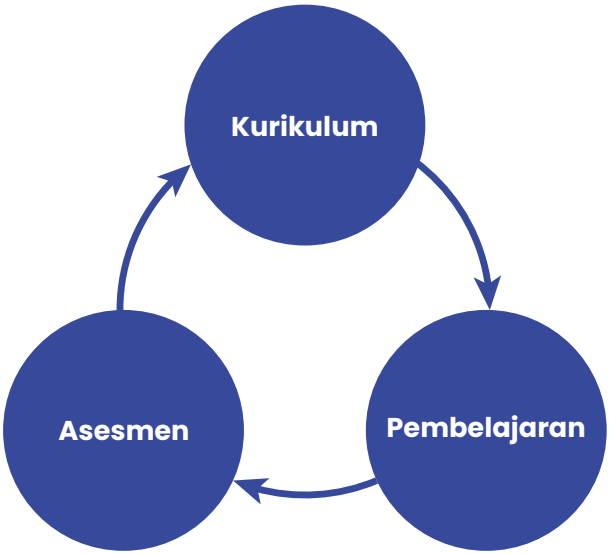
Penting diingat bahwa selalu ada kesenjangan antara apa yang menjadi tujuan kebijakan dengan implementasi di lapangan. Desentralisasi pendidikan mendorong pemerintah daerah mengambil peran penting pada implementasi kebijakan (Bjork, 2004). Meskipun daerah punya kepentingan untuk ikut meningkatkan kualitas pendidikan, keterbatasan sumber daya serta kapasitas kerap menjadi tantangan utama yang menimbulkan kesenjangan antara kebijakan dan implementasi. Misalnya, data yang kami kumpulkan di awal pandemi menunjukkan meskipun pemerintah sudah mengambil inisiatif untuk mendistribusikan modul Kurikulum Darurat secara gratis, hanya sebagian kecil guru yang menggunakan modul tersebut (Handayani dan Sukoco, 2020). Di antara guru yang menggunakan modul, data awal kami menunjukkan bahwa penggunaan modul literasi dan numerasi berpotensi menekan kehilangan hasil pembelajaran. Hal ini menggambarkan bahwa meskipun implementasi kebijakan cenderung menemui tantangan—tidak saja kebijakan Kurikulum Darurat, ketika kebijakan bisa terlaksana dengan baik maka kebijakan tersebut berpotensi mengurangi dampak buruk pandemi Covid-19. Di sisi lain, pemerintah pusat perlu lebih banyak berkonsultasi dengan pemangku kepentingan di daerah dalam menetapkan kebijakan dan inisiatif pendidikan.

15 Peraturan terkait adalah Keputusan Mendikbudristek No. 719/P/2020 tentang Pedoman Pelaksanaan Kurikulum pada Satuan Pendidikan dalam Kondisi Khusus.

B. Implementasi Kurikulum Merdeka

Di antara seluruh kebijakan Merdeka Belajar, Kurikulum Merdeka merupakan kebijakan yang relevan dengan pemulihan pembelajaran. Perubahan kurikulum ini mendorong guru untuk melaksanakan pembelajaran yang lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik sehingga mereka dapat pulih dari dampak penutupan sekolah. Kurikulum Merdeka yang berfokus pada keterampilan dasar literasi, numerasi, dan pendidikan karakter, memiliki tiga fitur utama, yaitu fokus pada kompetensi esensial, fleksibel agar pembelajaran sesuai kebutuhan siswa, dan menerapkan pendekatan pembelajaran berbasis proyek untuk mendukung pengembangan karakter dan memberikan kesempatan ke siswa untuk mempelajari isu-isu nyata yang mereka temui di kehidupan sehari-hari (Anggraena, dkk., 2022; Randall, dkk., 2022). Untuk mendorong implementasi Kurikulum Merdeka, pemerintah tidak hanya melakukan perubahan pada aspek kurikulum, tetapi juga perubahan pembelajaran dan asesmen. Bagian ini membahas lebih jauh terkait dukungan Kemendikbudristek dan INOVASI untuk mendorong implementasi Kurikulum Merdeka, termasuk di daerah mitra INOVASI.

Gambar 3.5 Tiga Komponen Utama dalam Pendidikan (Pusat Asesmen Pendidikan, 2021)



1. Pembelajaran

Dalam mendukung implementasi Kurikulum Merdeka, Kemendikbudristek menyediakan beragam perangkat ajar, sumber belajar, dan pelatihan mandiri khususnya bagi guru dan kepala sekolah melalui Platform Merdeka Mengajar (PMM) yang dirilis bersamaan dengan Kurikulum Merdeka (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan atau PSKP, 2022). Platform ini dapat diakses secara mandiri oleh guru dan kepala sekolah. Dalam mengembangkan materi PMM, Kemendikbudristek bekerja sama dengan berbagai mitra pembangunan, salah satunya adalah INOVASI. Selain perangkat ajar, terdapat pula beberapa fitur lain di antaranya fitur asesmen siswa untuk membantu guru melakukan asesmen diagnostik di kelas dan video-video yang ditujukan untuk memberi inspirasi dan menjadi referensi bagi guru dalam memahami dan menerapkan pembelajaran sesuai dengan Kurikulum Merdeka. PMM juga membantu guru untuk saling terhubung dan belajar dari sesama rekan guru di berbagai daerah di Indonesia

melalui fitur Bukti Karya Saya dan fitur Komunitas (Kemendikbud RI, 2022).

Dalam proses sosialisasi penggunaan PMM, INOVASI melakukan beberapa kegiatan di wilayah mitra:[16]

- INOVASI bersama Balai Guru Penggerak (BGP) di Nusa Tenggara Timur (NTT) memfasilitasi beberapa pelatihan dan lokakarya terkait Implementasi Kurikulum Merdeka (IKM) yang digelar oleh Dinas Pendidikan yang salah satu fokusnya adalah pada pemahaman dan penggunaan PMM.
- Sosialisasi Penguatan Literasi bagi Guru Kelas Awal dalam Bingkai Kurikulum Merdeka termasuk materi pendampingan untuk penggunaan PMM di Kabupaten Sumenep. Pada kegiatan ini, mulai dibentuk komunitas belajar untuk guru di Sumenep belajar bersama.
- INOVASI mempersiapkan Guru untuk Berkarya dalam PMM lewat fitur Bukti Karya. Pelatihan daring ini diikuti oleh perwakilan guru dan fasilitator daerah dari empat provinsi mitra INOVASI, yaitu Jawa Timur, Nusa Tenggara Barat (NTB), Nusa Tenggara Timur (NTT), dan Kalimantan Utara.
- INOVASI mengembangkan katalog berisi langkah-langkah mengakses PMM dan materi yang ada di dalamnya. Katalog ini diharapkan dapat membantu guru memaksimalkan manfaat PMM sebagai sumber belajar yang bisa dimanfaatkan oleh guru mitra INOVASI maupun guru lainnya.

Dalam proses sosialisasi dan implementasi penggunaan PMM maupun Kurikulum Merdeka, peran Kelompok Kerja Guru (KKG) diperkuat dan komunitas belajar juga dibentuk. Komunitas belajar sendiri berperan untuk memfasilitasi guru dan tenaga pendidikan lainnya untuk belajar bersama tentang Kurikulum Merdeka seperti berdiskusi terkait masalah implementasi Kurikulum Merdeka, berbagi praktik baik terkait implementasi Kurikulum Merdeka, dan refleksi pembelajaran rekan

16 INOVASI Monitoring Data (2022) dan INOVASI Monitoring Data (2023).

sejawat. Komunitas belajar sendiri dapat berbentuk komunitas belajar di dalam sekolah, komunitas belajar antarsekolah (dapat juga berbentuk komunitas belajar yang sudah ada sebelumnya seperti Pusat Kegiatan Guru (PKG), KKG, Kelompok Kerja Kepala Sekolah (KKKS) dan lainnya) serta komunitas belajar daring (Direktorat Sekolah Dasar, 2022).

Berikut adalah kegiatan di wilayah kerja INOVASI terkait usaha penguatan KKG dan pembentukan Komunitas Belajar:[17]

- Festival Lokal belajar.id membentuk komunitas belajar.id yang menyatukan 145 Guru di Kabupaten Sumba Barat dalam satu komunitas. Komunitas ini diprakarsai oleh beberapa Guru Penggerak, Google Master Trainer, dan guru lainnya di Kabupaten Sumba Barat.
- INOVASI Jawa Timur bersama dengan Balai Besar Guru Penggerak (BBGP) Jawa Timur menggelar webinar untuk pendidik bertajuk Penguatan KKG/Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) Melalui Komunitas Belajar. Dalam webinar ini, narasumber menjelaskan bagaimana membentuk komunitas belajar dan diakui sebagai komunitas belajar yang aktif dan terdaftar di PMM serta berbagi praktik baik.

PMM juga memfasilitasi pengembangan keprofesian berkelanjutan lewat fitur pelatihan mandiri. Guru akan mendapatkan sertifikat jika telah menyelesaikan pelatihan di setiap topik yang berbeda. Dengan adanya pelatihan pengembangan mandiri, guru diharapkan dapat mengembangkan kemampuan tanpa dibatasi dimensi ruang dan waktu (kapan saja dan di mana saja) serta sesuai dengan kebutuhannya. Dengan demikian, guru dapat mengimplementasikan pengajaran berbasis Kurikulum Merdeka di kelasnya dengan baik. INOVASI sendiri berpartisipasi dalam membuat beberapa topik pelatihan pengembangan mandiri terkait literasi dan numerasi di PMM.

17 INOVASI Monitoring Data (2022).

2. Asesmen

Pada tahun 2021, Kementerian Pendidikan mengeluarkan Surat Edaran Mendikbudristek Nomor 1 Tahun 2021 tentang Peniadaan Ujian Nasional dan Ujian Kesetaraan serta pelaksanaan Ujian Sekolah dalam Masa Darurat Penyebaran Covid-19. Selanjutnya, Ujian Nasional digantikan oleh Asesmen Nasional yang sesuai dengan tujuan Kurikulum Merdeka. Asesmen Nasional terdiri dari Asesmen Kompetensi Minimum (Literasi dan Numerasi), Survei Karakter (Profil Pelajar Pancasila) dan Survei Lingkungan Belajar. Hasil dari asesmen ini akan dirangkum dalam rapor pendidikan yang mengintegrasikan berbagai data pendidikan untuk membantu satuan pendidikan dan pemerintah (baik pusat maupun daerah) melakukan pemetaan capaian dan identifikasi akar masalah, refleksi serta merancang rencana perbaikan yang efektif. Faktor yang paling membedakan asesmen nasional dengan ujian nasional adalah asesmen nasional dirancang tidak untuk mengukur capaian hasil belajar siswa secara individu. Namun, mengukur capaian sistem pendidikan sehingga asesmen ini tidak memiliki konsekuensi bagi siswa karena tidak digunakan untuk seleksi memasuki jenjang sekolah yang lebih tinggi (Kemendikbudristek, 2021a).

Selain dalam skala nasional, pemerintah juga memperkenalkan prinsip asesmen yang perlu dilakukan di ruang kelas. Prinsip tersebut adalah pentingnya melakukan asesmen dalam setiap tahapan pembelajaran, yaitu: (1) asesmen diagnostik pada awal pembelajaran untuk mengetahui kebutuhan siswa, (2) asesmen formatif untuk mengetahui sejauh mana tujuan pembelajaran sudah dicapai oleh peserta didik, serta (3) asesmen sumatif untuk memastikan ketercapaian dari keseluruhan pada akhir pembelajaran (Anggraena, dkk., 2022).

Berikut adalah kegiatan terkait asesmen di wilayah mitra INOVASI:[18]

- Mitra pembangunan dan INOVASI melaksanakan sosialisasi penggunaan hasil Asesmen Nasional (Rapor Pendidikan) di NTB. Kegiatan ini adalah bentuk dukungan agar semua pemangku kepentingan memahami apa itu rapor pendidikan dan bagaimana pengunaannya untuk menyusun langkah tindak lanjut dalam mencari solusi perbaikan ke depannya.
- Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Kabupaten Sumbawa, Kementerian Agama Kabupaten Sumbawa, dan Sekolah Tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan (STKIP) Paracendekia NW Sumbawa dengan dukungan INOVASI menggelar Pelatihan bagi Fasilitator Daerah Merdeka Belajar. Salah satu materi pelatihan adalah bagaimana melakukan Telaah Rapor Pendidikan.
- Workshop INOVASI terkait asesmen awal (asesmen diagnostik) dan pembelajaran terdiferensiasi dalam mendukung IKM di Jawa Timur. Salah satu tujuan utama dari *workshop* ini adalah membekali para fasilitator daerah dengan pemahaman dan keterampilan melakukan asesmen awal literasi dan numerasi. Peserta dalam kegiatan ini meliputi guru, kepala sekolah/kepala madrasah, pengawas SD dan MI, serta staf dinas pendidikan atau Kementerian Agama.

3. Pendanaan

Selanjutnya, untuk mendukung seluruh kebijakan-kebijakan tersebut, penyaluran dana BOS juga telah disesuaikan menjadi lebih terarah dan disesuaikan dengan kondisi tiap sekolah. Dimulai pada awal masa

18 INOVASI Monitoring Data (2022).

pandemi, dana BOS telah dibuat lebih fleksibel dan sekolah diberikan keleluasaan lebih dalam menggunakan dana BOS untuk mendukung kegiatan pembelajaran. Selain itu, dana BOS juga disalurkan langsung ke rekening sekolah-sekolah (Sekretariat Guru dan Tenaga Kependidikan atau GTK, 2020). Selanjutnya pada 2021, Kemendikbudristek menerbitkan kebijakan terkait BOS dan Dana Alokasi Khusus (DAK) Fisik, kebijakan BOS dan DAK Fisik ini memberikan dampak positif kepada daerah yang sangat membutuhkan seperti daerah 3T, karena mekanisme kebijakan anggaran afirmatif ini dirancang dengan mengikuti kebutuhan daerah masing-masing (Kemendikbudristek, 2021b). Dengan demikian, daerah yang memiliki kebutuhan atau Indeks Kemahalan Konstruksi[19] yang tinggi akan mendapatkan dana yang lebih besar dibandingkan dengan daerah lain. Selanjutnya, pada 2023, pemerintah juga memberikan dana tambahan, yaitu Dana BOS dan Bantuan Operasional Pendidikan (BOP) Kesetaraan Kinerja Berkemajuan Terbaik, untuk sekolah yang termasuk dalam 15% sekolah yang memiliki kinerja terbaik dari satuan pendidikan yang melaksanakan asesmen nasional. Kinerja terbaik akan diukur dari hasil atau peningkatan nilai rapor pendidikan pada indikator kualitas pembelajaran dan hasil belajar, sekaligus juga berdasarkan indeks status ekonomi dan sosial sekolah (Ditjen PAUD Dikdasmen, 2022).

19 Indeks Kemahalan Konstruksi (IKK) digunakan sebagai proksi untuk mengukur tingkat kesulitan geografis suatu daerah. Semakin terpencil suatu daerah maka semakin tinggi pula harga yang harus dibayar untuk melakukan pembangunan di daerah tersebut.

III. Gambaran Pemulihan Pembelajaran

A. Situasi Pemulihan Pembelajaran Global

Tidak saja di Indonesia, negara lain juga masih berusaha untuk memulihkan kondisi serta hasil pembelajaran yang terdisrupsi akibat pandemi Covid-19. Upaya ini penting dilakukan karena pandemi tidak hanya berdampak sementara melainkan juga jangka panjang. Studi yang dilakukan oleh Psacharopoulos, dkk. (2020), menunjukkan bahwa memburuknya hasil pembelajaran akibat pandemi tidak saja berpotensi mengurangi pendapatan siswa ketika dewasa melainkan juga pendapatan negara secara keseluruhan. Temuan serupa sejalan dengan analisis yang dilakukan oleh Hanushek dan Woessmann (2020) yang menunjukkan bahwa kehilangan hasil pembelajaran juga berpotensi menurunkan pendapatan negara-negara G20. Di Indonesia, kehilangan hasil pembelajaran berpotensi mengurangi 24–34 persen pendapatan negara (Afkar dan Yarrow, 2021). Selain untuk mencegah terjadinya ketimpangan yang semakin melebar banyak negara di dunia serta organisasi pendidikan level tingkat global bergerak bersama untuk mendorong pemulihan pembelajaran. Inisiatif ini berusaha untuk mengembalikan kemampuan akademis siswa serta memulihkan kondisi mental dan psikologis siswa untuk kembali belajar.

Studi tentang pemulihan pembelajaran pascapandemi relatif terbatas. Sebagian yang ada menunjukkan hasil yang masih tentatif. Meta-analisis yang dilakukan oleh Betthäuser, dkk. (2022), dengan menggunakan 42 hasil penelitian dari 15 negara mengindikasikan bahwa upaya-upaya yang dilakukan untuk memulihkan hasil pembelajaran telah berhasil memitigasi semakin parahnya kehilangan hasil pembelajaran. Artinya, kehilangan hasil pembelajaran yang dialami oleh peserta didik tidak semakin parah. Namun, mereka belum menemukan indikasi terjadinya pemulihan pembelajaran. Sementara itu, studi longitudinal yang dilakukan di India menunjukkan bahwa ada indikasi pemulihan pembelajaran setelah sekolah dibuka kembali (Singh, dkk., 2022). Studi yang melakukan pengambilan data sebelum pandemi, selama penutupan sekolah, dan setelah pembukaan sekolah tersebut menunjukkan bahwa siswa-siswa yang terdampak pandemi

memiliki hasil belajar lebih baik pada subjek numerasi dan bahasa lokal, masing-masing 0,17 dan 0,09 sd, ketika sekolah dibuka. Intervensi program remedial yang dilakukan sekolah untuk menargetkan anak-anak paling membutuhkan dianggap berkontribusi pada pemulihan pembelajaran.

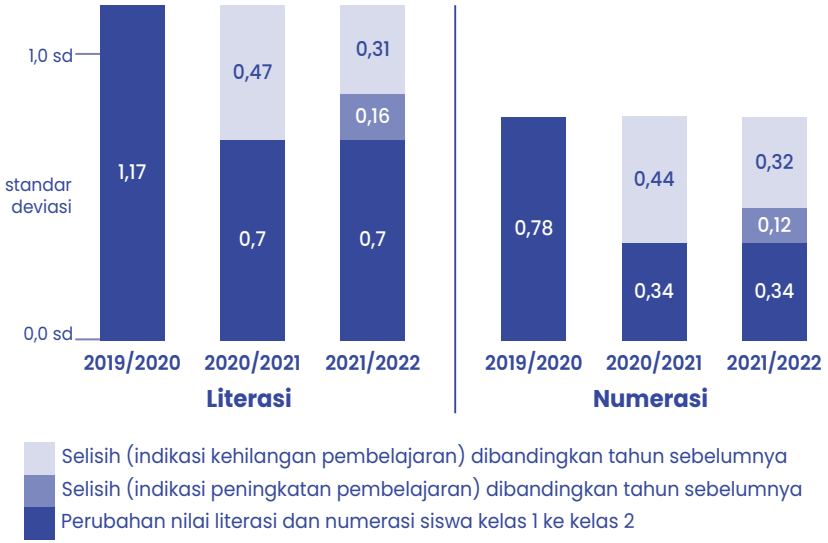
Perbedaan hasil ini mengindikasikan pentingnya untuk melakukan analisis serupa di Indonesia guna mengetahui pemulihan pembelajaran pasca pembukaan sekolah. Selain untuk memperoleh gambaran awal terkait pemulihan pembelajaran yang bermanfaat untuk mendorong intervensi yang tepat untuk siswa, analisis serupa bisa melihat sejauh mana kebijakan yang sudah diambil pemerintah berkontribusi pada pemulihan pembelajaran. Seperti yang sudah dijelaskan sebelumnya, INOVASI sudah melakukan beberapa kali pengambilan data termasuk terkait hasil belajar siswa di sekolah mitra INOVASI. Data ini mampu menggambarkan sejauh mana pemulihan pembelajaran terjadi di Indonesia. Bagian selanjutnya memaparkan gambaran awal terkait pemulihan pembelajaran di Indonesia dan analisis terkait faktor-faktor yang berkontribusi pada hasil tersebut.

B. Situasi Pemulihan Pembelajaran di Indonesia

Seperti yang terjadi di India (Singh, dkk., 2022), dampak pandemi masih tampak pada kemampuan belajar siswa dua tahun setelah pandemi. Namun, data kami menunjukkan bahwa ada indikasi terjadinya pemulihan kemampuan belajar. Hal ini tampak pada dua indikator yaitu (1) berkurangnya kehilangan hasil pembelajaran serta (2) berkurangnya kesenjangan pembelajaran. Bagian ini membahas indikasi pemulihan pembelajaran dari dua indikator tersebut.

1. Kehilangan Hasil Pembelajaran

Gambar 3.6 Perubahan Nilai Literasi dan Numerasi Siswa Kelas 1 ke Kelas 2



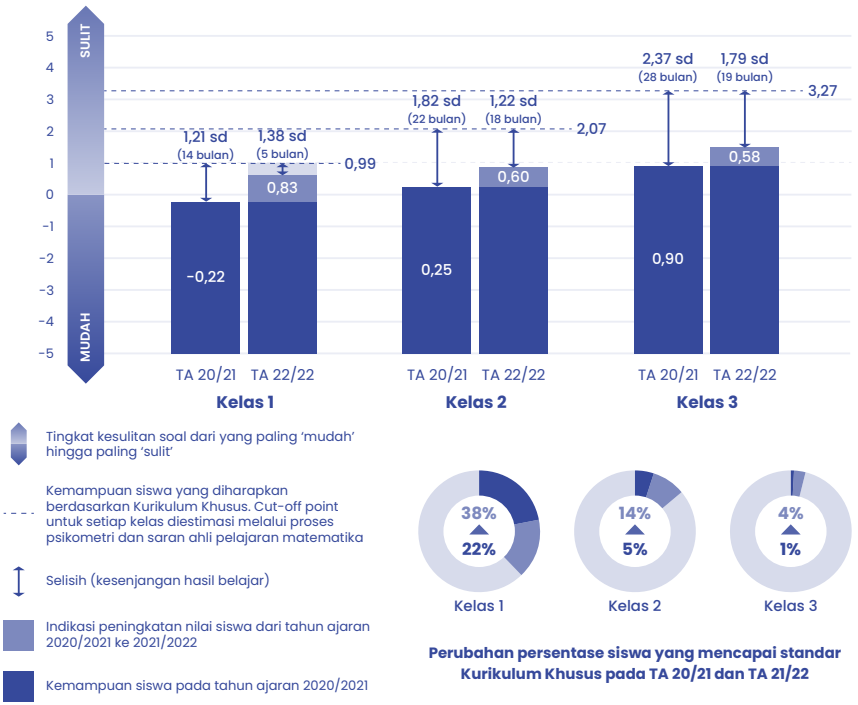
Gambar 3.6 mengilustrasikan perubahan nilai literasi dan numerasi siswa Kelas 1 ke Kelas 2. Satu tahun setelah pandemi Covid-19, hasil studi menemukan siswa mengalami indikasi kehilangan hasil belajar setara dengan 0,47 sd (atau 6 bulan pembelajaran) untuk literasi dan 0,44 sd (atau 5 bulan pembelajaran) untuk numerasi. Artinya, setahun setelah pandemi berlangsung, kemajuan belajar siswa dari Kelas 1 ke Kelas 2 lebih lambat 5–6 bulan jika dibandingkan dengan situasi sebelum pandemi. Namun, dua tahun setelah pandemi, hasil belajar di tahun ajaran 2021/2022 menunjukkan adanya indikasi pemulihan pembelajaran jika dibandingkan hasil belajar tahun sebelumnya, yaitu setara dengan 0,16 sd untuk literasi dan 0,12 sd untuk numerasi (atau setara dengan 2 bulan pembelajaran). Artinya, saat ini perkembangan siswa hanya lebih lambat 3–4 bulan jika dibandingkan kondisi sebelum pandemi. Temuan ini mengindikasikan adanya pemulihan pembelajaran meskipun hasil belajar belum bisa pulih seperti sebelum pandemi.

2. Kesenjangan Pembelajaran

Gambar 3.7 menggambarkan contoh kasus kesenjangan pembelajaran untuk mata pelajaran numerasi. Sebagai contoh, siswa Kelas 1 diharapkan dapat mengerjakan soal dengan tingkat kesulitan rata-rata sebesar 0,99 (*z-score*), tetapi dengan sebagian besar siswa Kelas 1 masih memiliki tingkat kemampuan sebesar -0,22 (*z-score*) pada tahun ajaran 2020/2021 atau satu tahun setelah pandemi. Temuan ini mengindikasikan adanya *gap* (kesenjangan) setara dengan 1,21 sd atau 14 bulan pembelajaran. Artinya, dengan kecepatan dan kemampuan belajar saat ini, maka siswa Kelas 1 membutuhkan waktu 14 bulan pembelajaran untuk mencapai tingkat kompetensi yang diharapkan. Diagram lingkaran Gambar 3.7 pada ilustrasi di bawah menemukan sekitar 4 dari 5 siswa (78%) Kelas 1 pada tahun ajaran 2020/2021 belum memenuhi standar yang diharapkan. Hanya 22% yang telah memenuhi standar Kurikulum Khusus. Hal ini tentu saja akan berdampak besar pada pembelajaran anak di masa depan, di mana kesenjangan hasil belajar terus meningkat secara eksponensial dari waktu ke waktu, terlihat dari semakin mengecilnya persentase siswa yang mencapai standar yang diharapkan di jenjang kelas berikutnya.

Di sisi lain, dua tahun setelah pandemi pada tahun ajaran 2021/2022, hasil belajar siswa menunjukkan kemajuan yang cukup signifikan dalam mengejar ketertinggalan pembelajaran mereka. Kesenjangan antara apa yang diharapkan dikuasai oleh siswa dengan apa yang telah mereka kuasai kini telah berkurang. Sebagai ilustrasi, lebih banyak siswa Kelas 1 yang telah memenuhi standar Kurikulum Khusus dibandingkan tahun sebelumnya. Pada tahun ajaran 2020/2021, hanya 22% anak yang memenuhi standar Kurikulum Khusus. Namun, pada tahun ajaran 2021/2022 meningkat menjadi 38%. Kesenjangan hasil belajar berkurang dari 1,21 sd menjadi 0,38 sd yang merupakan indikasi positif. Akan tetapi yang juga perlu digarisbawahi, studi ini juga menemukan masih banyak siswa yang belum mencapai standar yang diharapkan.

Gambar 3.7 Contoh Ilustrasi Kesenjangan Pembelajaran untuk Mata Pelajaran Numerasi Berdasarkan Standar Kurikulum Khusus



C. Implementasi Kurikulum Merdeka dan Pemulihan Pembelajaran

Studi ini menemukan sejumlah sekolah serta siswa yang bisa pulih lebih cepat dibandingkan dengan yang lainnya. Analisis dalam studi terbatas ini menemukan beberapa faktor yang berkontribusi dalam mempercepat pemulihan pembelajaran. Bagian ini menjelaskan keterkaitan antara faktor-faktor tersebut dan fitur-fitur Kurikulum Merdeka yang berkontribusi pada pemulihan hasil pembelajaran. Seperti yang sudah dijelaskan sebelumnya, fitur-fitur Kurikulum Merdeka mendorong guru untuk mampu mengadaptasi kurikulum, menyesuaikan

pembelajaran sesuai dengan kemampuan serta kebutuhan siswa, dan melakukan asesmen secara berkala.

Tabel di bawah menggambarkan bagaimana fitur-fitur tersebut berkontribusi pada pemulihan kemampuan siswa. Pandemi yang terjadi membuat guru dan siswa mengalami tantangan untuk memenuhi seluruh kompetensi yang diharapkan oleh kurikulum nasional (Kurikulum 2013/Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan) terutama akibat proses pembelajaran jarak jauh yang cenderung tidak efektif. Studi ini menemukan bahwa guru yang melakukan penyesuaian kurikulum selama masa pandemi—seperti melakukan penyederhanaan kompetensi agar fokus pada kompetensi esensial yang merupakan prasyarat untuk meneruskan pembelajaran di tingkat selanjutnya dan menyediakan materi pendukung yang dapat digunakan oleh orangtua—peningkatan hasil belajar siswanya terindikasi lebih tinggi sebesar 0,31 sd (atau setara dengan 4 bulan pembelajaran) dibandingkan dengan guru yang belum melakukan praktik tersebut. Selain itu, praktik-praktik pengajaran yang mempertimbangkan kemampuan siswa yang berbeda-beda seperti asesmen diagnostik dan pembelajaran terdiferensiasi juga terindikasi menjadi faktor yang berkontribusi pada percepatan pemulihan pembelajaran.

Tabel 3.2 Penyesuaian Kurikulum dan Praktik Mengajar Guru

Faktor	Variabel	Delta
Penyesuaian Praktik Mengajar oleh Guru	Guru menggunakan kurikulum yang sudah disesuaikan—Kurikulum Darurat, Kurikulum yang Disesuaikan Secara Mandiri, atau Kurikulum Prototipe.	0,31 sd (4 bulan)
	Guru memberikan tugas sesuai dengan kemampuan siswa.	0,19 sd (3 bulan)
	Guru melakukan asesmen di awal tahun ajaran 2021/2022.	0,14 sd (2 bulan)
Motivasi Intrinsik Guru	Guru berpartisipasi aktif dalam agenda kegiatan KKG, yaitu membuat Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang lebih sesuai dengan pandemi COVID-19.	0,23 sd (3 bulan)
	Guru yang memiliki motivasi intrinsik tinggi bersimpati kepada siswa, mereka merasa perlu melakukan upaya ekstra untuk membantu siswa tersebut. *"Saya sudah cukup lama tinggal di kampung ini. Saya menganggap siswa saya sebagai adik laki-laki/perempuan saya. Saya merasa kasihan pada mereka; apa yang telah mereka pelajari hilang sekarang. Jadi, saya harus melayani mereka dengan baik meski tanpa dibayar. Bagi saya yang penting mereka masih bisa belajar,"* (guru (perempuan) kelas 2, Kabupaten Sumba Barat).	

Temuan studi ini merupakan lanjutan dari temuan INOVASI sebelumnya yang menunjukkan bahwa adaptasi kurikulum serta penyesuaian pembelajaran yang dilakukan oleh guru melalui asesmen secara berkala berpotensi memitigasi dampak kehilangan hasil pembelajaran pada siswa (Randall, dkk., 2022). Fitur-fitur ini relevan dengan Kurikulum Merdeka yang fokus pada kemampuan esensial yang penting dikuasai siswa. Pritchett dan Beatty (2012) menjelaskan bahwa kurikulum di negara berkembang cenderung memiliki target yang ambisius. Hal ini tidak terkecuali di Indonesia di mana target kurikulum, termasuk kurikulum 2013, tidak saja banyak tetapi juga cenderung lebih tinggi dibandingkan target-target internasional (Anggraena, dkk., 2022; Randall, dkk., 2022). Insiatif guru untuk mengimplementasikan kurikulum sesuai dengan kondisi pandemi atau menetapkan ekspektasi pembelajaran yang lebih realistis, baik itu Kurikulum Khusus, Kurikulum Merdeka, maupun kurikulum yang disederhanakan oleh sekolah. Hal ini tidak saja melegitimasi upaya guru untuk menyesuaikan target kurikulum, tetapi juga mendorong mereka untuk memberikan pengajaran sesuai kebutuhan siswa. Data awal kami mengindikasikan bahwa inisiatif tersebut berkontribusi pada pemulihan pembelajaran yang lebih cepat.

Di sisi lain, meskipun partisipasi guru di kegiatan kelompok kerja guru cenderung menurun selama pandemi akibat penutupan sekolah (Raihani dan Sari, 2022), kami menemukan bahwa guru yang berpartisipasi aktif dalam kegiatan pengembangan diri selama pandemi terutama yang terkait dengan penyesuaian strategi pembelajaran cenderung memiliki peningkatan hasil belajar siswa yang lebih tinggi dibandingkan dengan guru yang jarang mengikuti kegiatan pengembangan diri. Perbedaan peningkatan hasil belajar siswa antara dua kelompok setara dengan 0,23 sd atau 3 bulan pembelajaran. Selain keterampilan dan praktik guru, pola pikir guru yang berpusat pada kepentingan siswa juga dibutuhkan untuk mendukung implementasi Kurikulum Merdeka dan mempercepat proses pemulihan pembelajaran (Randall, dkk., 2022). Dengan demikan, guru harus memahami alasan yang mendasari perubahan kurikulum, artinya perubahan pola pikir diperlukan untuk memotivasi guru mendukung reformasi kurikulum.

D. Faktor Pendukung Lainnya yang Berkontribusi pada Pemulihan Pembelajaran

Temuan kami terkait faktor lain menunjukkan bahwa upaya pemulihan pembelajaran perlu dilakukan melalui upaya yang sistemik dan kolaboratif. Selain fitur-fitur Kurikulum Merdeka, kami juga menemukan faktor-faktor lain yang berkontribusi pada pemulihan pembelajaran. Faktor tersebut baik yang bersumber dari internal guru maupun eksternal seperti dukungan dari pihak lain.

Pertama, studi ini menemukan indikasi bahwa kepala sekolah memainkan peran kunci dalam pemulihan pembelajaran siswa. Analisis kami menemukan pemulihan pembelajaran yang lebih cepat di sekolah: (1) kepala sekolahnya yang aktif melakukan *monitoring* berkala terhadap guru serta menggunakan data tersebut, (2) memiliki program khusus untuk menarik siswa yang tidak masuk sekolah di masa pandemi Covid-19 untuk kembali bersekolah, dan (3) melakukan penyesuaian kembali alokasi anggaran yang berfokus pada pemulihan pembelajaran siswa. Sebagai contoh, sekolah yang kepala sekolahnya aktif melakukan *monitoring* berkala melalui observasi kegiatan pembelajaran dan *monitoring* hasil belajar siswa, peningkatan hasil belajarnya terindikasi 0,39 sd lebih tinggi atau setara dengan 5 bulan pembelajaran—dibandingkan sekolah yang tidak melakukan praktik tersebut.

Tabel 3.3 Kepemimpinan Kepala Sekolah

Faktor	Variabel	Delta
Kepemimpinan Kepala Sekolah	Kepala sekolah melakukan *monitoring* berkala terhadap guru—mengobservasi kegiatan pembelajaran dan hasil belajar siswa—dan menggunakan data tersebut.	0,39 sd (5 bulan)
	Memiliki program untuk mengembalikan siswa bersekolah setelah tidak masuk sekolah selama pandemi COVID-19.	0,21 sd (3 bulan)
	Sekolah menyesuaikan alokasi anggaran berfokus pada pemulihan pembelajaran siswa.	0,13 sd (2 bulan)

Selanjutnya, dukungan dari pemerintah juga menjadi salah satu faktor penting yang dapat membantu pemulihan pembelajaran. Sebagai contoh, studi ini menemukan bahwa sekolah yang menerima dukungan

dari pemerintah pusat atau daerah dalam bentuk peralatan penunjang pembelajaran jarak jauh, peningkatan hasil belajar siswanya lebih jauh jika dibandingkan dengan sekolah yang tidak mendapatkan bantuan tersebut. Estimasi perbedaan hasil antara kedua kelompok tersebut sebesar 0,21 sd atau setara dengan 3 bulan pembelajaran.

Tabel 3.4 Dukungan Pihak Lain

Faktor	Variabel		Delta
Dukungan Pihak Lain (Pemerintah, Guru Lain, LSM, dan Orang Tua)		Sekolah menerima dukungan dari pemerintah pusat atau daerah dalam bentuk peralatan penunjang pembelajaran jarak jauh.	**0,21 sd (3 bulan)**
		Pendampingan atau dukungan dari guru lain dan Lembaga Swadaya Masyarakat (LSM).	*"Saya mendapat dukungan penuh dari guru senior di sekolah saya. Kami selalu bekerja sama. Dia mengarahkan saya untuk fokus pada anak-anak yang berjuang belajar literasi dan numerasi,"* (guru (perempuan) kelas 1, Kabupaten Bima).
		Dukungan dari orang tua atau keluarga siswa).	*"Siswa yang kesulitan belajar di rumah selama COVID-19 disebabkan bimbingan yang kurang maksimal dari guru. Siswa yang aktif belajar di rumah karena orang tuanya memiliki kemampuan membaca dan kakak laku-laki atau perempuan dapat membimbing,"* (kepala sekolah (perempuan), Kabupaten Sumba Barat).

IV. Penutup

A. Kesimpulan

Studi ini dilakukan untuk melihat pemulihan pembelajaran yang terjadi setelah dua tahun pandemi Covid-19. Analisis ini penting, tidak hanya untuk melihat dampak pandemi, namun juga untuk melihat bagaimana kebijakan-kebijakan yang sudah diambil pemerintah berkontribusi memitigasi dampak kehilangan hasil pembelajaran yang ditemukan di awal pandemi. Untuk mengetahui ini, INOVASI kembali melakukan pengambilan data di 69 sekolah pada 7 kabupaten di 4 provinsi mitra INOVASI. Data ini melengkapi dua kali pengambilan data yang sudah dilakukan, yaitu sebelum dan satu tahun setelah pandemi Covid-19.

Studi terbatas ini menemukan bahwa meskipun kehilangan hasil pembelajaran dan kesenjangan pembelajaran masih terjadi, ada indikasi terjadinya pemulihan pembelajaran. *Pertama*, kehilangan hasil pembelajaran yang terjadi lebih rendah dibandingkan sebelumnya. Studi kami menemukan bahwa hasil belajar di tahun ajaran 2021/2022 menunjukkan adanya indikasi pemulihan pembelajaran jika dibandingkan hasil belajar di tahun sebelumnya. Kami menemukan peningkatan hasil belajar sebesar 0,16 sd untuk literasi dan 0,12 sd untuk numerasi atau setara dengan 2 bulan. *Kedua*, kami menemukan terjadinya penurunan angka kesenjangan pembelajaran. Data kami menunjukkan ada lebih banyak siswa Kelas 1 yang telah memenuhi standar Kurikulum Khusus di tahun ajaran 2021/2022 dibandingkan tahun sebelumnya. Pada tahun ajaran 2020/2021, hanya 22% anak yang memenuhi standar Kurikulum Khusus. Namun, di tahun ajaran 2021/2022 meningkat menjadi 38%. Kesenjangan hasil belajar berkurang dari 1,21 sd menjadi 0,38 sd yang merupakan indikasi pemulihan pembelajaran.

Di antara faktor-faktor yang berkontribusi pada pemulihan pembelajaran, kami menemukan bahwa fitur-fitur Kurikulum Merdeka berpotensi membantu sekolah untuk bisa lebih cepat memulihkan kemampuan belajar siswa. Kami menemukan sekolah-sekolah yang menggunakan kurikulum yang disesuaikan—termasuk yang dilakukan oleh guru—menerapkan pembelajaran berbeda sesuai dengan kemampuan siswa, serta melakukan asesmen secara berkala dan menggunakan hasil

asesmen dalam mengembangkan strategi pembelajaran cenderung memiliki hasil pemulihan pembelajaran lebih tinggi. Hal ini dibandingkan sekolah yang tidak menerapkan praktik-praktik tersebut. Tiga praktik yang berkontribusi pada pemulihan pembelajaran ini sejalan dengan esensi dari implementasi Kurikulum Merdeka. Selain itu, faktor lainnya juga berkontribusi pada pemulihan pembelajaran seperti guru yang aktif mengembangkan diri, kepala sekolah yang rutin melakukan *monitoring*, serta pemerintah daerah yang konsisten memberikan dukungan. Hal ini menggambarkan bahwa upaya pemulihan pembelajaran perlu dilakukan secara kolektif dan menyeluruh. Implementasi fitur-fitur Kurikulum Merdeka akan lebih efektif dengan adanya dukungan yang memadai dari sekolah maupun pemangku kepentingan daerah.

Studi yang dilakukan oleh INOVASI adalah satu dari sedikit studi yang mengikuti performa siswa dari sebelum, selama, hingga sesudah pandemi. Studi ini berkontribusi untuk memahami bagaimana dampak pandemi pada jangka pendek maupun menengah. Selain berkontribusi pada literatur tentang pandemi dan pembelajaran di level nasional, studi ini juga menambah pengetahuan tentang kehilangan hasil pembelajaran dan pemulihan pembelajaran di level global. Keterbatasan data longitudinal terkait kemampuan siswa sebelum dan selama pandemi membuat pemahaman tentang bagaimana siswa pulih dari pandemi menjadi relatif terbatas (Betthäuser, dkk., 2022; Dabrowski, dkk., 2022).

Namun demikian, ada beberapa keterbatasan studi yang penting untuk dipahami. *Pertama*, meskipun studi ini memiliki cakupan yang relatif luas terutama jika dibandingkan dengan studi longitudinal lainnya di India—hanya 1 provinsi, sasaran studi ini adalah mitra INOVASI. Mayoritas mitra INOVASI merupakan sekolah-sekolah yang berada di daerah 3T (Terluar, Terdepan, dan Tertinggal) di mana kualitas rata-rata sekolah cenderung lebih rendah dibandingkan sekolah lain di daerah yang lebih maju. Di sisi lain, sekolah dampingan INOVASI bisa jadi memiliki kualitas yang lebih baik dibandingkan sekolah lain di daerah 3T. Dengan mempertimbangkan ini, maka interpretasi atas studi ini perlu dilakukan secara lebih hati-hati. Temuan INOVASI bisa jadi ada di bawah sekolah-sekolah lain di kota besar, tetapi bisa jadi lebih baik dibandingkan sekolah-sekolah di daerah 3T lainnya.

Kedua, studi ini tidak berusaha menggambarkan efektivitas implementasi Kurikulum Merdeka. Hasil pemantauan kami menunjukkan bahwa guru dan sekolah menghadapi tantangan dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Hal ini bisa dipahami mengingat fitur Kurikulum Merdeka membutuhkan perubahan pola pikir guru dan sekolah dalam melaksanakan proses belajar dan mengajar serta kemampuan teknis yang memadai. Kemampuan teknis tersebut di antaranya adalah untuk melakukan pembelajaran terdiferensiasi, dan melakukan asesmen awal dan menggunakan hasil asesmen untuk mengembangkan strategi pembelajaran, termasuk menyiapkan sumber serta media pembelajaran yang sesuai. Hal ini menunjukkan adanya keterbatasan materiel maupun sumber daya yang dihadapi oleh sekolah. Dua keterbatasan tersebut membatasi sekolah untuk menarik manfaat dari dukungan-dukungan yang sudah diberikan pemerintah untuk implementasi Kurikulum Merdeka.

B. Rekomendasi

Studi ini menunjukkan bahwa esensi dari inisiatif-inisiatif penanganan krisis pembelajaran di masa pandemi sejalan dengan agenda transformasi pendidikan yang bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan dan hasil belajar. Selain itu, studi juga menemukan bahwa upaya mendorong transformasi pendidikan perlu dilakukan secara menyeluruh, sistematis dan berkelanjutan. Transformasi pendidikan terkait kurikulum tidak akan berkontribusi maksimal pada pemulihan hasil belajar tanpa guru yang mampu mengimplementasi dan mengadaptasi Kurikulum Merdeka, kepala sekolah yang mampu dan konsisten melakukan pendampingan dan terus mendorong perbaikan, serta pemerintah daerah yang memberikan dukungan. Penguatan ekosistem pendidikan di tingkat daerah dan nasional diperlukan untuk melanjutkan dan memperluas transformasi, termasuk dukungan untuk pendidikan yang inklusif.

Berdasarkan temuan kami, studi merekomendasikan beberapa langkah penting yang bisa ditindaklanjuti baik oleh pemerintah pusat maupun daerah dan sekolah, yaitu:

1. menciptakan program pelatihan bagi calon guru dan dosen melalui Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK). Hasilnya

diharapkan mampu menyiapkan calon guru berpola pikir dan kompetensi yang relevan dengan kebutuhan transformasi pembelajaran;

2. mengaktifkan kembali komunitas belajar dan forum belajar guru lainnya seperti Kelompok Kerja Guru (KKG) sebagai forum guru untuk mengembangkan kapasitasnya secara berkelanjutan untuk menerapkan Kurikulum Merdeka pembelajaran yang berpusat pada murid;

3. mendorong kepemimpinan sekolah yang efektif mendukung pengembangan sumber daya sekolah, pemanfaatan Platform Merdeka Mengajar (PMM) sekaligus penyesuaian materi PMM dengan kebutuhan sekolah, dan penerapan transformasi pembelajaran terutama implementasi pembelajaran yang berpusat pada murid, termasuk melalui penggunaan rapor pendidikan serta data penilaian siswa lainnya;

4. memastikan bahwa perspektif inklusi sosial dan gender digunakan di seluruh kebijakan, sistem, strategi, serta praktik pendidikan untuk mendorong pendidikan yang lebih adil, merata, dan inklusif. Hal ini terutama dan tidak terbatas di daerah terpencil, di sekolah di mana siswanya masih belum sepenuhnya memahami bahasa Indonesia, sekolah yang menampung anak-anak berkebutuhan khusus, dan sekolah yang kekurangan guru atau sekolah kecil dengan jumlah murid terbatas;

5. membangun kapasitas teknis pemerintah daerah agar mampu menciptakan sinergi antara pendidikan usia dini dan sekolah dasar; dan

6. menyediakan sistem *monitoring*/evaluasi/studi yang dapat mengukur efektivitas kebijakan transformasi pendidikan.

Fokus pada penguatan di atas diharapkan mampu mendorong ekosistem pendidikan di daerah yang mampu mendorong kemandirian sekolah. Selain itu, meningkatkan kemampuan daerah dalam merencanakan, memenuhi, mengembangkan kapasitas sumber daya manusia, menguatkan lembaga-lembaga teknis, dan membangun kolaborasi untuk mendukung transformasi pembelajaran.

LAMPIRAN

Studi ini memahami limitasi bahwa data kontrol yang dimiliki bukan merupakan data kontrol yang sempurna. Di mana dimungkinkan adanya perbedaan berbagai faktor yang memengaruhi kohort siswa di tahun *t* dan t_{+1} (seperti *innate ability*, perubahan kebijakan, perubahan situasi sosial, dsb.). Namun, pandemi yang terjadi begitu cepat dan dihapuskannya ujian nasional pada awal 2020 membuat data kontrol yang ideal tidak tersedia. Hasil estimasi dari studi ini dapat menjadi salah satu bahan pertimbangan alternatif bagi pemangku kepentingan melakukan adaptasi strategi untuk pemulihan pembelajaran.

Tabel 3.5 Kebijakan Merdeka Belajar

Elemen Reformasi	Episode	Aspek Perubahan	Keterkaitan dengan Pemulihan Pembelajaran
Ujian sekolah berstandar nasional, Ujian Nasional (UN), penyederhaan RPP, dan penerimaan siswa baru berbasis zonasi	#1	Dihapuskannya ujian sekolah berstandar nasional dan UN serta penyederhanaan RPP untuk fokus ke tiga elemen utama, yaitu tujuan pembelajaran, kegiatan pembelajaran, dan asesmen.	Mempercepat pelaksanaan pembatalan UN yang pada awalnya pembatalan akan diberlakukan untuk pelaksanaan UN di 2021. Penyederhaan RPP diharapkan mengurangi beban administrasi dan membantu guru untuk mengembangkan RPP yang fungsional.

Elemen Reformasi	Episode	Aspek Perubahan	Keterkaitan dengan Pemulihan Pembelajaran
Merdeka Belajar	#2	Kampus Mengajar adalah bagian dari Merdeka Belajar dengan menyediakan kanal bagi mahasiswa belajar di luar kampus dan melakukan praktik langsung di sekolah untuk mengembangkan dan melaksanakan pembelajaran yang bermutu.	Program ini melibatkan mahasiswa dalam upaya pemulihan pembelajaran. Praktik pelibatan mahasiswa dalam upaya pemulihan pembelajaran telah dilakukan oleh INOVASI melalui program Relawan Literasi (RELASI). RELASI telah menyampaikan pengalaman ini melalui program Kampus Mengajar.
Penggunaan dana BOS	#3	Perubahan menyangkut perubahan penyaluran dana langsung ke sekolah. Penggunaan BOS yang lebih fleksibel untuk mendukung pembelajaran sesuai kebutuhan sekolah, termasuk dihapuskannya pembatasan alokasi dana untuk buku dan alat multimedia.	Relevan dengan kebutuhan untuk pemulihan pembelajaran yang memberikan ruang lebih besar bagi sekolah untuk menyesuaikan penggunaan BOS sesuai kebutuhan.
Program Organisasi Penggerak	#4	Partisipasi dari berbagai organisasi untuk menjadi penggerak adanya perubahan di sekolah.	Meningkatkan kualitas pendidikan melalui peningkatan kapasitas pendidik dan tenaga kependidikan
Guru Penggerak	#5	Program peningkatan kapasitas guru untuk meningkatkan kemampuan guru dan mempersiapkan guru menjadi pemimpin.	Transformasi pendidikan jangka panjang.

Elemen Reformasi	Episode	Aspek Perubahan	Keterkaitan dengan Pemulihan Pembelajaran
Sekolah Penggerak	#7	Program untuk meningkatkan hasil belajar, membangun lingkungan belajar yang aman, dan peningkatan kualitas pembelajaran melalui kerja sama antara kementerian dan pemda dalam meningkatkan kualitas SDM sekolah.	Transformasi pendidikan jangka panjang.
SIPLah	#12	Telah dirilis Sistem Informasi Pengadaan Sekolah (SIPLah) di 2019 yang merupakan sistem elektronik untuk proses pengadaan barang dan jasa secara daring dengan anggaran berasal dari BOS. Sistem ini digunakan juga untuk pembelian buku.	Mendukung proses penyediaan buku bacaan di sekolah, termasuk di konteks pandemi Covid-19.
Kurikulum Merdeka, Platfrom Merdeka Mengajar	#15	Kemendikbudristek memberikan kebebasan kepada sekolah untuk menentukan kurikulum yang akan digunakan. Kurikulum Merdeka menjadi salah satu pilihan dengan keunggulan, yaitu berfokus pada kemampuan esensial, adaptif sesuai kebutuhan siswa, dan konteks lokal.	Memberikan akses sumber belajar dan mengajar bagi guru yang bisa diterapkan baik untuk pemulihan pembelajaran maupun transformasi pembelajaran jangka panjang.

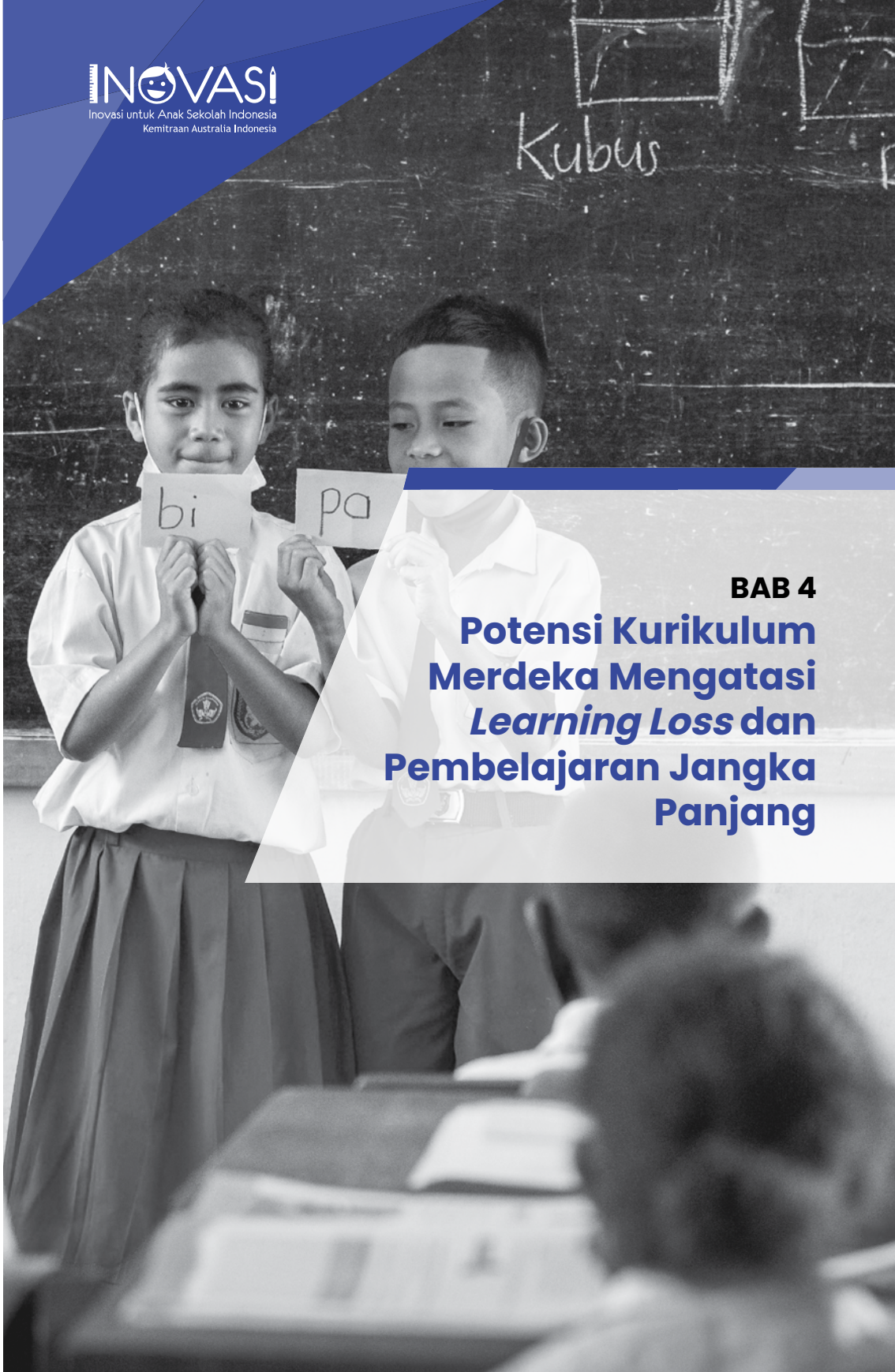
Elemen Reformasi	Episode	Aspek Perubahan	Keterkaitan dengan Pemulihan Pembelajaran
Akselerasi dan peningkatan pendanaan PAUD dan pendidikan kesetaraan	#16	Akselerasi dan peningkatan pendanaan PAUD dan pendidikan kesetaraan yang dibuat lebih fleksibel, disesuaikan dengan karakteristik daerah. Berbagai referensi dan juga studi INOVASI menunjukkan bahwa siswa SD yang sebelumnya mengikuti PAUD hasil belajarnya lebih tinggi daripada yang tidak.	Transformasi pendidikan jangka panjang.
Rapor pendidikan	#19	Ditujukan untuk membantu satuan pendidikan dan dinas pendidikan memahami kondisi di tingkat sekolah dan daerah dan membuat rencana perbaikan. Rapor pendidikan berfokus pada pengukuran mutu pendidikan dan pemerataan hasil belajar.	Transformasi pendidikan jangka panjang.
Buku bacaan bermutu	#23	Penyediaan buku bacaan yang mendorong minat baca, kreativitas dan berpikir kritis. Proses reviu buku telah mengalami perubahan untuk mendorong agar terjadi gerakan penyediaan buku bermutu oleh berbagai pihak.	Relevan untuk konteks pemulihan pembelajaran dan transformasi pendidikan jangka panjang.

Elemen Reformasi	Episode	Aspek Perubahan	Keterkaitan dengan Pemulihan Pembelajaran
Transisi PAUD ke SD yang menyenangkan	#24	Kebijakan mengarah pada penguatan pembelajaran yang efektif dan menyenangkan untuk membangun kemampuan dasar.	Transformasi pendidikan jangka panjang.

*Diringkas dari laman https://merdekabelajar.kemdikbud.go.id/

Serangkaian reformasi pendidikan di bawah kepemimpinan Menteri Nadiem Makarim diluncurkan melalui kebijakan Merdeka Belajar. Kebijakan Merdeka Belajar ini bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan dan hasil belajar, serta mendorong pendidikan yang adil dan merata untuk semua anak Indonesia. Saat ini, terdapat 24 elemen reformasi kebijakan yang disampaikan ke publik melalui serangkaian episode Merdeka Belajar. Di mana masing-masing episode memuat kebijakan reformasi pendidikan terhadap komponen tertentu. Dari 24 elemen reformasi tersebut, terdapat 12 kebijakan yang memiliki keterkaitan langsung maupun tidak langsung terhadap pemulihan pembelajaran dan untuk jangka panjang melakukan perubahan mendasar bagi perbaikan mutu pendidikan, khususnya di tingkat sekolah dasar.

INOVASI
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Kemitraan Australia Indonesia



BAB 4

Potensi Kurikulum Merdeka Mengatasi *Learning Loss* dan Pembelajaran Jangka Panjang

Risalah

Rangkaian inisiatif Merdeka Belajar muncul pada tahun 2019 dari kesadaran bahwa kualitas pendidikan Indonesia cenderung masih rendah, bahkan sejak sebelum pandemi Covid-19. Meskipun Indonesia telah berhasil meningkatkan angka partisipasi sekolah, khususnya di tingkat pendidikan dasar, hasil belajar siswa di Indonesia masih rendah di pengukuran-pengukuran internasional. Misalnya, performa siswa Indonesia dari hasil tes Programme for International Student Assessment (PISA) masih berada di urutan bawah dalam dua puluh tahun terakhir. Selama pandemi, situasi ini semakin mengkhawatirkan dan ketimpangan semakin melebar.

Hasil studi kesenjangan pembelajaran yang dilakukan oleh PSKP dan INOVASI menggambarkan bagaimana *learning loss* dapat dipulihkan dan juga bagaimana krisis pembelajaran yang sudah ada sejak sebelum pandemi dapat diatasi. Laporan ini merupakan laporan keempat dalam rangkaian studi yang menganalisis bukti dan data dari studi kesenjangan pembelajaran. Laporan pertama, *Tak Hanya Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi Covid-19 dan fondasi dasar literasi dan numerasi di Indonesia* (Spink, dkk., 2022), menunjukkan bahwa sebagian besar siswa tidak memiliki keterampilan dasar literasi dan numerasi, seperti menyimak, *decoding,* dan membaca pemahaman (mencakup mengingat informasi, menafsirkan, dan merefleksikan teks) yang esensial agar siswa dapat menjadi pembaca yang baik.

Temuan kunci lainnya mengindikasikan kesenjangan antara pencapaian jenjang kelas siswa yang diharapkan (mengacu pada Kurikulum 2013, Kurikulum Darurat, Asesmen Kompetensi Minimum/AKM) dan target literasi dan numerasi menurut kerangka kecakapan global (*Global Proficiency Framework* atau GPF) serta tingkat kemahiran minimum di tujuan pembangunan berkelanjutan (*Sustainable Development Goals Minimum Proficiency Level* atau SDG MPL).[1] Misalnya, untuk numerasi,

[1] GPF bertujuan untuk menyediakan seperangkat deskriptor untuk menyelaraskan kinerja siswa dengan tingkat kemahiran minimum SDG 4.1.1 dan menafsirkan jenjang kelas. GPF dikembangkan oleh UNESCO untuk menetapkan ekspektasi terhadap SDG terkait dan menyelaraskan tolok ukur di dalam instrumen asesmen tingkat kemahiran SDG bagi tiap negara (Spink, Cloney, dan Berry; 2022).

beberapa target kurikulum Indonesia lebih tinggi dari standar global, sebagaimana diindikasikan dengan fakta bahwa lebih banyak siswa Indonesia yang mencapai tingkat kemahiran minimum GPF dan SDG MPL dibandingkan standar minimum Kurikulum Darurat. Ini mengonfirmasi analisis Pritchett dan Beatty (2015) bahwa di beberapa negara—termasuk Indonesia—laju kurikulum nasional lebih cepat dari laju pembelajaran siswa. Hal ini benar adanya, bahkan untuk Kurikulum Darurat yang merupakan penyederhanaan dari Kurikulum 2013 agar lebih fokus pada keterampilan kunci selama pandemi Covid-19. Dampaknya, anak-anak tertinggal atau bahkan berhenti belajar.

Meski demikian, ada beberapa temuan positif dan optimistis dari studi ACER (Spink, dkk., 2022). *Pertama*, pemberian dukungan tambahan akan membuka peluang bagi sejumlah besar siswa untuk menguasai keterampilan literasi dan numerasi yang diharapkan. *Kedua*, studi menunjukkan adanya nilai tambah dari sekolah dan pengajaran, sebagaimana diindikasikan oleh peningkatan kemampuan siswa berdasarkan jenjang kelas, dengan rata-rata kemampuan siswa yang meningkat setiap tahunnya. Misalnya, meski hanya 16 persen siswa Kelas 2 memenuhi tingkat kemahiran minimum SDG untuk matematika, angkanya menjadi dua kali lipat, yaitu sebanyak 32 persen untuk siswa Kelas 3. Kasus serupa juga terjadi dalam skor literasi yang meningkat dari 39 persen menjadi 55 persen. *Ketiga*, berdasarkan hasil analisis regresi, siswa-siswa yang diajar dengan modul literasi dan numerasi Kurikulum Darurat oleh para guru memiliki skor yang lebih baik dibandingkan siswa-siswa yang tidak menggunakannya. Hal ini mungkin disebabkan modul tersebut secara jelas mendefinisikan tujuan untuk tiap tingkat pembelajaran. Selain itu, modul yang dikembangkan sebagai sumber belajar mengajar untuk Kurikulum Darurat menggunakan materi-materi yang diperuntukkan bagi orang tua dan siswa. *Terakhir*, target dan isi kompetensi Kurikulum Darurat telah disimplifikasi, sehingga membuat pembelajaran menjadi realistis dan tidak penuh tekanan bagi siswa.

Studi kesenjangan pembelajaran PSKP-INOVASI menyoroti distribusi hasil belajar yang timpang antardaerah dan antarsekolah. Oleh karena itu, hal ini menunjukkan kebutuhan akan kurikulum yang memfasilitasi pembelajaran terdiferensiasi. Selanjutnya, studi juga menemukan hasil

belajar yang lebih rendah dialami oleh anak-anak dari keluarga yang memiliki tingkat literasi rendah, bahasa utamanya adalah bahasa daerah (dan kurang menguasai bahasa Indonesia), menyandang disabilitas, dan tidak memperoleh fasilitas belajar yang memadai, seperti buku dan perangkat teknologi informasi. Selain itu, ada perbedaan gender pada hasil belajar siswa. Walaupun anak laki-laki memiliki hasil belajar yang lebih rendah dari anak perempuan, ditemukan bahwa anak perempuan mengalami kehilangan yang lebih signifikan. Studi ini memperkuat kebutuhan akan adaptasi atas strategi pembelajaran untuk mengatasi perbedaan karakteristik dan kebutuhan anak-anak ini, serta untuk memastikan bahwa semua anak memperoleh manfaat pembelajaran secara maksimal.

Mengajarkan siswa sesuai dengan kebutuhan memerlukan sebuah pendekatan yang sistematis. Selain pentingnya kurikulum yang lebih terfokus, strategi pembelajaran yang mempertimbangkan kondisi yang beragam dan kebutuhan siswa juga esensial untuk meningkatkan kualitas proses dan hasil belajar.

Saat ini, Indonesia tengah berupaya melakukan reformasi signifikan di seluruh sistem dalam kurikulum, asesmen, dan pengembangan guru. Reformasi ini berpotensi sebagai pengubah kondisi pendidikan di Indonesia. Kurikulum Merdeka lebih dari sekadar “kurikulum baru”. Kurikulum ini disertai dengan upaya untuk mentransformasi sistem dan mengubah cara belajar mengajar agar semua siswa bisa sukses sesuai potensi individu masing-masing. Kurikulum Merdeka fokus pada keterampilan dasar literasi, numerasi, dan pendidikan karakter. Adapun potensi skala dampak transformatif di seluruh Indonesia ini sangat besar—sistem pendidikan Indonesia merupakan keempat terbesar di dunia dengan lebih dari 50 juta siswa, 3 juta guru, dan 300.000 sekolah; 170.000 di antaranya adalah sekolah dasar dan madrasah.

Kurikulum Merdeka memaparkan secara jelas mengenai apa yang diharapkan diketahui dan mampu dilakukan oleh siswa.[2] Kurikulum Merdeka memiliki tiga fitur utama: (1) fokus pada kompetensi esensial; (2) fleksibilitas agar pengajaran dapat diadaptasi sesuai kebutuhan

[2] Penjelasan lebih rinci dapat ditemukan di laman web https://kurikulum.kemdikbud.go.id/kurikulum-merdeka/.

belajar siswa; dan (3) pendekatan pembelajaran berbasis proyek—yang disebut sebagai Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila—yang akan mengalokasikan sejumlah waktu sekolah secara signifikan guna meningkatkan pendidikan karakter dan memberikan pengalaman nyata untuk memperdalam pembelajaran, serta menjadikannya menjadi lebih relevan. Kurikulum baru ini sejalan dengan inisiatif-inisiatif terdahulu, seperti penyederhanaan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), penghapusan Ujian Nasional (UN) dan Ujian Sekolah Berstandar Nasional (USBN), serta pengenalan Asesmen Nasional (AN) sebagai evaluasi sistem yang dijalankan oleh pemerintah dalam mengukur kinerja sekolah untuk menggantikan evaluasi individual siswa.[3] Evaluasi sistem tersebut menilai keterampilan literasi, numerasi, maupun karakter, yang diyakini sebagai tiga kompetensi esensial yang harus dimiliki oleh setiap siswa untuk menjadi pembelajar seumur hidup dan iklim sekolah yang berkontribusi terhadap lingkungan belajar yang kondusif. Tiga kompetensi ini juga telah ditetapkan secara resmi sebagai komponen standar kompetensi dalam dokumen standar nasional yang baru.[4] AN baru yang berbasis sampel akan menilai dan mengevaluasi kinerja sekolah. Dengan sistem AN yang bergeser dari evaluasi siswa ke evaluasi kinerja sekolah, diharapkan dapat memberikan informasi penting mengenai kinerja sistem alih-alih kinerja individu.

Kurikulum baru yang ambisius ini memerlukan strategi implementasi komprehensif dan pemantauan secara terus-menerus, serta penyesuaian kurikulum berdasarkan umpan balik dari sekolah maupun pihak lain. Mengingat luasnya cakupan sistem dan kapasitas sumber daya yang tidak merata, penyesuaian kurikulum baru ini menjadi esensial. Implementasi kurikulum baru akan memerlukan pengaturan ulang standar dan peraturan yang sudah ada untuk memberdayakan para pembuat keputusan dan pendidik, serta menyediakan alat dan sumber daya belajar untuk mempercepat proses adaptasi. Selain implementasi awal Kurikulum Darurat, modalitas penting lainnya adalah implementasi Kurikulum Merdeka yang akan diintegrasikan dengan

[3] Penjelasan lebih rinci tentang AN dapat ditemukan di laman web https://anbk.kemdikbud.go.id/#tentang.

[4] Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Permendikbudristek) Nomor 5 Tahun 2022 tentang Standar Kompetensi Lulusan pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah.

inisiatif Merdeka Belajar, khususnya program Sekolah Penggerak, Sekolah Menengah Kejuruan Pusat Keunggulan (SMK PK), dan Guru Penggerak.[5] Program-program tersebut memberikan pelatihan dan pendampingan bagi para guru maupun sekolah untuk membantu mereka menerapkan kurikulum baru ini.

Tantangan utama bagi Indonesia adalah menjaga kepatuhan penerapan Kurikulum Merdeka di semua sekolah di Indonesia, di mana kabupaten/kota memegang tanggung jawab untuk memberikan arahan dan membantu implementasi, serta memperhatikan keragaman latar belakang sekolah di seluruh negara ini. Berbagai tantangan (dibahas secara rinci di Bagian 5) akan muncul, di antaranya kapasitas kabupaten/kota untuk mengomunikasikan peluang yang diberikan oleh kurikulum baru agar sekolah dapat mengidentifikasi dan merespons kebutuhan maupun minat siswa; membangun kapabilitas pemimpin sekolah dan guru untuk memberikan instruksi yang menarik dan sesuai dengan capaian dan juga tingkat kemampuan siswa ("*at the right level*"); memastikan bahwa semua sekolah memiliki akses ke sumber daya, baik secara daring maupun luring, yang telah dikembangkan untuk mendukung sekolah dan guru.

Meski salah satu tantangan terbesarnya adalah penerapan Kurikulum Merdeka di seluruh wilayah, pengalaman awal implementasi Kurikulum Merdeka memberikan optimisme, dengan adanya bukti keyakinan dan keterlibatan guru dengan kurikulum baru ini, serta fokus kurikulum pada siswa (lihat Subbab 5.6). Para guru cenderung menyambut baik peluang untuk membantu siswa mereka mengembangkan kompetensi umum yang penting bagi siswa dan mereka telah mengidentifikasi adanya kemajuan yang diperoleh dengan mengembangkan kurikulum berbasis sekolah, melakukan implementasi pembelajaran berbasis proyek, serta menerapkan fleksibilitas yang diberikan dalam kurikulum baru ini.

[5] SMK PK (Sekolah Menengah Kejuruan Pusat Keunggulan) merupakan salah satu program Kemendikbudristek untuk mengembangkan keahlian teknis khusus agar meningkatkan kualitas dan kinerja tenaga kerja maupun industri. Informasi lengkap bisa diakses melalui laman https://vokasi.kemdikbud.go.id/read/yuk-mengenal-smk-pk.

Selain itu, INOVASI sebagai mitra kabupaten dan sekolah, telah memberikan bukti yang meyakinkan tentang bagaimana kapabilitas dan kepercayaan diri dapat dikembangkan di tingkat lokal, di mana hal ini adalah kunci untuk memimpin dan mengelola perubahan, implementasi kurikulum, serta proses perbaikan berkelanjutan.

I. Pendahuluan

A. Tujuan

Pada akhir tahun 2019, Pemerintah Indonesia memulai rangkaian reformasi pendidikan, yang secara kolektif disebut sebagai Merdeka Belajar. Reformasi ini bertujuan untuk meningkatkan hasil belajar, serta meningkatkan kualitas dan pendidikan yang adil untuk semua siswa Indonesia dengan cara menciptakan perubahan di dalam paradigma dan praktik pembelajaran, memberdayakan para pendidik dan pemimpin sekolah, serta mendorong keterlibatan aktif seluruh ekosistem pendidikan.

Laporan ini merupakan seri keempat dalam rangkaian studi kesenjangan pembelajaran.[6] Laporan ini menggambarkan *learning loss* (kehilangan pembelajaran) di sekolah-sekolah mitra INOVASI yang memperkuat alasan berdasarkan bukti-bukti, mengapa reformasi kurikulum diperlukan. Studi yang dilakukan oleh Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP) Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek)[7] dan INOVASI (Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia)[8] menyoroti perlunya kerangka kurikulum yang secara jelas menggambarkan pengetahuan kunci, pemahaman, serta keterampilan yang diperlukan siswa untuk belajar di sekolah, khususnya literasi dan numerasi di kelas awal. Selain itu, penting juga mengembangkan kapasitas guru untuk pengajaran berkualitas, pembelajaran terdiferensiasi, dan melakukan asesmen untuk menentukan kebutuhan belajar siswa, serta memantau kemajuan maupun pencapaian mereka.

---

6 Rangkaian studi kesenjangan pembelajaran terdiri atas beberapa laporan: (1) Spink, dkk., (2022) fokus pada identifikasi kesenjangan pembelajaran antara standar yang ditetapkan bagi siswa untuk belajar dan pencapaian siswa yang sebenarnya; (2) studi kasus efek pandemi terhadap pembelajaran berdasarkan sudut pandang GEDSI; (3) pemulihan hasil pembelajaran pasca-dua tahun pandemi; dan (4) studi kasus tentang mengapa reformasi pendidikan diperlukan—yang dibahas dalam laporan ini.

7 Selanjutnya akan disingkat menjadi PSKP-Kemendikbudristek.

8 INOVASI merupakan program kemitraan antara Pemerintah Australia dan Indonesia, bekerja secara langsung dengan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi. Program ini berupaya memahami bagaimana hasil belajar literasi dan numerasi dasar dapat ditingkatkan.

Laporan ini bertujuan untuk menggambarkan fitur-fitur penting kurikulum baru di Indonesia dan perkembangannya, serta menyediakan bukti mengenai kebijakan dan dukungan apa yang akan membantu mencapai tujuan kebijakan, khususnya dalam konteks *learning loss* terkait pandemi Covid-19. Laporan ini bermaksud untuk memberi masukan terhadap penyusunan perencanaan dan pengembangan kebijakan dengan memberikan kontribusi bukti-bukti mengenai perlunya kurikulum yang lebih baik, instruksi yang lebih berkualitas, dan implementasi kebijakan yang dirancang secara baik guna memastikan bahwa para siswa dengan berbagai latar belakang di seluruh penjuru Indonesia memiliki peluang yang lebih baik untuk belajar di sekolah. Hal ini krusial apabila Indonesia ingin mengatasi isu yang terus ada, yaitu rendahnya pencapaian pendidikan dan *learning loss*.

Laporan ini mendukung peluncuran Kurikulum Merdeka (KM), menguraikan apa, mengapa, dan bagaimana kurikulum baru ini dibuat, serta bagaimana penerapannya diharapkan berkontribusi pada hasil belajar yang lebih baik di seluruh wilayah dan kelompok siswa Indonesia.

B. Latar Belakang

1. Capaian Pendidikan di Indonesia

Indonesia memiliki salah satu sistem pendidikan terbesar di dunia dengan lebih dari 50 juta siswa dan lebih dari 3 juta guru (World Bank, 2020). Partisipasi sekolah meningkat secara drastis dalam beberapa dekade terakhir. Partisipasi sekolah dasar yang universal dicapai pada tahun 1988, sedangkan partisipasi sekolah menengah secara signifikan meningkat dari 50 persen pada tahun 2002 menjadi 71 persen pada tahun 2017 (Beatty, dkk., 2020; World Bank, 2020). Menurut Badan Pusat Statistik (BPS, 2022) angka partisipasi jenjang pendidikan menengah pada tahun 2021 adalah sekitar 73 persen.

Peningkatan partisipasi dalam pendidikan Indonesia lahir dari beberapa kebijakan progresif yang diterapkan selama beberapa dekade terakhir. Sejak tahun 2009, Indonesia telah menaikkan pengeluaran pendidikan, dengan setidaknya menganggarkan 20 persen dari Anggaran Pendapatan dan Belanja Negara (APBN) untuk pendidikan. Dengan kebijakan ini, negara telah meluncurkan program-program seperti Bantuan Operasional Sekolah (BOS), Sekolah Satu Atap (Satap), dana hibah sekolah dari daerah, Program Indonesia Pintar (PIP),[9] dan lainnya. Kebijakan-kebijakan ini secara umum diyakini telah mengurangi pengeluaran rumah tangga untuk pendidikan, yang berkontribusi pada peningkatan akses ke sekolah, khususnya bagi rumah tangga miskin (World Bank, 2020).

Terlepas dari peningkatan akses yang signifikan, kualitas pendidikan Indonesia tetap rendah. Fenomena ini tidak ditemukan di Indonesia saja dan sudah dikenal dengan istilah “bersekolah tapi tidak belajar” (Pritchett dan Banerji, 2013), yakni siswa hadir di sekolah, tetapi tidak belajar banyak dari proses mengajar. Sebagaimana yang disampaikan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Indonesia, Nadiem Makarim, pada saat peluncuran Kurikulum Merdeka tahun 2022, banyak siswa di Indonesia belum memiliki kemampuan untuk

[9] Kartu Indonesia Pintar (KIP) menjamin dan memastikan bahwa semua anak usia sekolah dari keluarga kurang mampu menerima bantuan finansial untuk pendidikan hingga tamat SMA/SMK (TNP2K, n.d.).

memahami cerita sederhana dan berhitung sederhana. Ini adalah masalah yang tidak hanya memengaruhi siswa di kelas awal, tetapi juga saat di kelas tinggi. Selain itu, studi oleh Beatty, dkk. (2020) mengungkap bahwa siswa Kelas 7 pada tahun 2014 menunjukkan tingkat kemahiran numerasi yang sama dengan siswa Kelas 4 pada tahun 2000. Temuan ini mengindikasikan bahwa kualitas pendidikan di Indonesia cenderung menurun selama 14 tahun terakhir.

2. Performa Siswa Indonesia di Tes Internasional

Berdasarkan hasil tes PISA[10] terbaru dari tahun 2018, siswa di Indonesia tidak menunjukkan prestasi yang baik di tiga mata pelajaran yang diukur: literasi, matematika, dan sains (OECD, 2019a). PISA menetapkan standar (*baseline*), yakni kemahiran tingkat 2 pada skala 1 sampai 6, dari paling rendah hingga paling tinggi. Di tingkat 2, siswa mulai mendemonstrasikan kompetensi yang diperlukan untuk berpartisipasi secara efektif dan produktif dalam kehidupan sehari-hari sebagai siswa, pekerja, maupun sebagai warga negara (OECD, 2014). Berdasarkan hasil PISA terbaru, persentase siswa Indonesia yang telah mencapai kemahiran tingkat 2 di semua mata pelajaran secara signifikan lebih rendah dibandingkan siswa lain di negara-negara OECD.

Dalam hal literasi, hanya 30 persen siswa yang setidaknya mencapai kemahiran tingkat 2 dalam membaca, dibandingkan dengan rata-rata 77 persen siswa di negara-negara anggota OECD (OECD, 2019a, 2019b). Hal ini mengindikasikan bahwa hanya sebagian kecil siswa Indonesia yang mampu mengidentifikasi gagasan utama dalam teks sedang-panjang; menemukan informasi yang tertera secara eksplisit meski terkadang kriterianya kompleks; dan merefleksikan tujuan maupun bentuk teks saat tersedia arahan yang eksplisit. Situasi kurang memuaskan juga ditemukan dalam hal numerasi karena hanya 28 persen siswa Indonesia mencapai tingkat 2 atau lebih, sementara di seluruh negara anggota OECD, 76 persen siswa mencapai tingkat 2 atau lebih (OECD, 2019b, 2019a). Mereka mampu menafsirkan dan

[10] Survei dan asesmen tiga tahunan siswa-siswa usia 15 tahun yang menilai sejauh mana mereka memperoleh pengetahuan kunci dan keterampilan untuk dapat berpartisipasi secara penuh di masyarakat. Asesmen fokus pada kemahiran membaca, matematika, dan sains (OECD, 2019a).

mengenali—meski tanpa instruksi langsung—bagaimana situasi (sederhana) dapat digambarkan secara matematis (misalnya, membandingkan jarak total antara dua rute alternatif atau mengonversi harga ke dalam mata uang yang berbeda). Meskipun kemampuan siswa Indonesia dalam sains sedikit lebih baik dibandingkan literasi dan matematika, hasil di sains juga menunjukkan ketertinggalan siswa Indonesia dibandingkan siswa di negara-negara OECD. Di Indonesia, hanya 40 persen siswa yang telah mencapai tingkat 2 atau lebih dalam sains, sementara rata-rata seluruh negara anggota OECD adalah 78 persen siswa telah mencapai tingkat 2 atau lebih dalam sains (OECD, 2019b, 2019a). Di tingkat 2, siswa dapat mengenali penjelasan yang tepat untuk fenomena ilmiah yang lazim dan menggunakan pengetahuan ini untuk menentukan apakah suatu kesimpulan valid berdasarkan data yang diberikan dalam kasus-kasus sederhana.

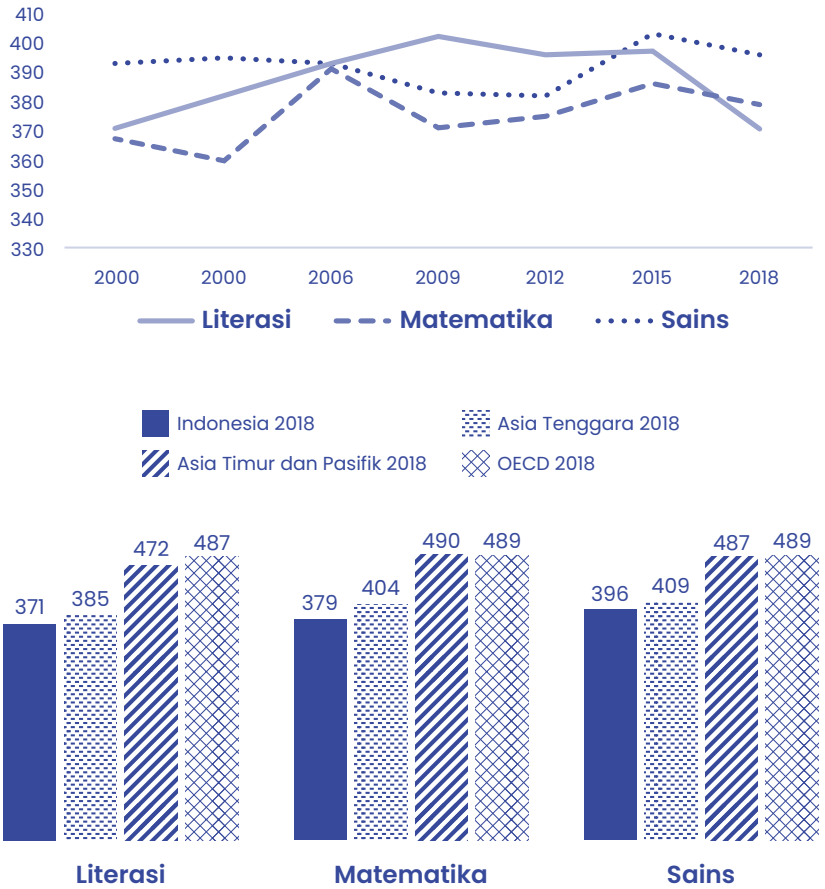
Bisa dikatakan bahwa hasil tes yang kurang memuaskan terhadap siswa yang berusia 15 tahun ini mencerminkan kurang tepatnya kurikulum maupun pengajaran di kelas awal dan sekolah dasar—khususnya dalam hal keterampilan dasar literasi dan numerasi. Saat murid tidak menguasai keterampilan dasar di jenjang sekolah dasar, akan menjadi sulit bagi mereka untuk mempelajari keterampilan literasi dan numerasi yang lebih rumit pada tahun-tahun berikutnya. Fenomena ini sering kali disebut sebagai “efek Matthew”, yang menggambarkan korelasi positif antara kemampuan membaca awal dan numerasi dengan kemampuan di masa mendatang (Cilliers, dkk., 2019). Siswa yang lebih mahir membaca di jenjang awal akan memiliki kemampuan yang lebih tinggi di jenjang berikutnya karena hubungan positif antara peningkatan membaca dan peningkatan pembelajaran. Sebaliknya, murid yang mengalami kesulitan dalam hal membaca dan numerasi di kelas awal akan terus mengalami kesulitan di dua bidang ini maupun mata pelajaran lainnya di seluruh kurikulum pada tahun-tahun berikutnya.

Selain itu, sebagaimana ditunjukkan dalam bagan pertama (Gambar 1), tren Indonesia dalam tes PISA berfluktuasi sejak saat pertama kali berpartisipasi pada tahun 2000 hingga tes PISA terakhir pada tahun 2018.[11] Namun, terdapat penurunan dalam siklus terakhir dibandingkan

[11] Data diolah oleh World Bank (2020).

tes PISA sebelumnya di tahun 2015. Penurunan ini konsisten untuk ketiga bidang yang diuji, di mana literasi sebagai bidang dengan penurunan paling signifikan antara 2015 dan 2018. Selain itu, bagan kedua menunjukkan bahwa kinerja Indonesia pada tahun 2018 lebih rendah dari rata-rata negara-negara Asia Tenggara, seperti Brunei Darussalam, Malaysia, Filipina, dan Thailand. Saat data dari Indonesia dibandingkan dengan negara-negara Asia Timur dan negara-negara OECD lainnya, makin terlihat kesenjangan yang signifikan. Meskipun keseluruhan hasil PISA siswa Indonesia secara signifikan lebih rendah dari negara-negara tetangga dan rata-rata negara-negara OECD, siswa di Jakarta dan Yogyakarta hampir menyamai rata-rata di negara-negara OECD (Pusat Penelitian Pendidikan, 2019). Singkatnya, kualitas pendidikan di Indonesia tidak hanya di bawah standar nasional, tetapi juga jauh di bawah negara-negara lain berdasarkan perbandingan internasional. Meski demikian, terlihat adanya tren berbeda di dua kota besar di Indonesia, Jakarta dan Yogyakarta. Hal ini menunjukkan bahwa ketimpangan merupakan isu kritis lainnya yang harus diatasi dalam pendidikan Indonesia.

Gambar 4.1 Performa Siswa Indonesia dalam PISA dan Perbandingannya dengan Siswa di Negara Lain



3. Ketimpangan Tetap Menjadi Masalah Signifikan

Selain isu kualitas, ketimpangan merupakan tantangan signifikan bagi pendidikan Indonesia. Data dari berbagai sumber secara konsisten menunjukkan bahwa hasil pendidikan, sebagaimana diukur melalui akses dan kualitas, berbeda-beda di tiap lokasi. Temuan OECD dan The Asian Development Bank (2015) menunjukkan disparitas regional dan kabupaten/kota dalam pendidikan Indonesia. Sebagai contoh, di tingkat sekolah dasar, angka partisipasi murni berkisar dari 94,7 persen di Bali hingga 83,1 persen di Papua Barat. Sementara, untuk partisipasi sekolah menengah pertama, disparitas provinsi untuk angka partisipasi

murni lebih lebar, dari 94,7 persen di Daerah Khusus Ibukota (DKI) Jakarta hingga 31,6 persen di Papua.

Saat peluncuran Kurikulum Merdeka, pemerintah juga mengakui ketimpangan dalam pendidikan Indonesia. Selain itu, studi pada tahun 2019 yang dilakukan oleh Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kemendikbudristek mengungkapkan bahwa saat ini, ketimpangan juga terjadi di tingkat sekolah, di mana siswa-siswa di sekolah dengan kinerja yang lebih baik, memiliki hasil belajar 2,5–4 tahun lebih maju dibanding siswa lain dari sekolah lain (Aditomo dan Felicia, 2019). Temuan ini konsisten dengan analisis hasil tes PISA Indonesia yang menunjukkan bahwa siswa dengan prestasi rendah dan prestasi tinggi terkumpul di sekolah yang berbeda (OECD, 2019a). Hal ini menggambarkan bahwa disparitas ditemukan, baik di tingkat daerah maupun sekolah.

Selain itu, variasi perorangan juga berkontribusi terhadap disparitas yang signifikan dalam pendidikan di Indonesia dengan status sosial ekonomi, gender, disabilitas, dan bahasa ibu sebagai faktor latar belakang yang secara signifikan berkontribusi dalam ketimpangan pendidikan. Perlu dicatat bahwa efek dari variabel-variabel ini terhadap hasil pendidikan tidak bersifat eksklusif. Selain itu, apabila satu variabel bersinggungan dengan yang lain, kondisi tersebut dapat semakin memarginalisasi siswa. Misalnya, siswa perempuan di daerah terpencil dengan keterampilan bahasa Indonesia yang terbatas akan menghadapi tantangan yang berbeda dengan siswa perempuan yang tinggal di kota.

a. Status Sosial Ekonomi

Status sosial ekonomi berkontribusi secara signifikan dalam pendidikan anak. Meskipun partisipasi sekolah secara keseluruhan telah meningkat dalam beberapa tahun terakhir. Dengan menggunakan Survei Sosial Ekonomi Nasional (Susenas) World Bank (2020) menemukan kesenjangan signifikan dalam partisipasi sekolah antara siswa dari rumah tangga kuintil terendah dengan kuintil tertinggi pada tahun 2019 (sekitar 50 persen dibandingkan dengan sedikit di atas 60 persen). Selain perbedaan dalam hal akses, kesenjangan antarsiswa berdasarkan latar belakang sosial ekonomi yang berbeda terlihat dalam hal kualitas pembelajaran sebagaimana diukur oleh tes akademis.

Berdasarkan hasil PISA 2018, dalam hal membaca, performa siswa dengan latar belakang sosial ekonomi yang baik cenderung lebih tinggi dibandingkan siswa yang kurang mampu, dengan perbedaan sebanyak 52 poin, dan hasil ini lebih tinggi dibandingkan hasil PISA sebelumnya, yaitu 44 poin (OECD, 2019a). Hal ini menunjukkan bahwa kesenjangan antara siswa yang kaya dan miskin semakin lebar di beberapa tahun belakangan.

b. Gender

Di Indonesia—sebagaimana di negara lain—anak perempuan cenderung lebih berprestasi dari anak laki-laki dalam mata pelajaran literasi dan numerasi (OECD, 2019a).[12] Temuan dari hasil PISA terbaru ini konsisten dengan data INOVASI, terlepas dari fakta bahwa siswa-siswa tersebut berada di jenjang sekolah yang berbeda.[13] Data INOVASI menunjukkan bahwa prestasi siswa perempuan di kelas awal lebih tinggi dari siswa laki-laki di seluruh kabupaten/kota mitra INOVASI, baik dalam ujian literasi dasar maupun literasi komprehensif (Arsendy dan Sukoco, 2020). Selain itu, prestasi anak perempuan yang lebih tinggi dari anak laki-laki tidak hanya ditemukan dalam literasi, tetapi juga numerasi. Hal ini bertentangan dengan stereotipe bahwa siswa perempuan memiliki kemampuan numerasi yang lebih rendah. Meski demikian, siswa perempuan menghadapi lebih banyak situasi menantang di tingkat sekolah menengah. Bukti menunjukkan bahwa pernikahan anak akan mengurangi akses siswa perempuan ke pendidikan pada tahun-tahun mendatang. Selama pandemi, data dari Komnas Perempuan (2021) menunjukkan bahwa permohonan

[12] Di semua negara dan ekonomi yang berpartisipasi dalam PISA 2018, anak perempuan memiliki nilai membaca yang secara signifikan lebih tinggi dari anak laki-laki, yaitu rata-rata skor 30 poin lebih tinggi di semua negara OECD. Pada mata pelajaran Matematika, di semua negara OECD, anak laki-laki memiliki prestasi yang lebih tinggi dari anak perempuan, yaitu lima poin skor lebih tinggi. Namun, di Indonesia, anak perempuan memiliki skor Matematika lebih tinggi dari anak laki-laki, yaitu sebanyak 10 poin skor. Terakhir, meski rata-rata anak perempuan sedikit lebih berprestasi daripada anak laki-laki dalam sains (sebanyak dua poin skor) di semua negara OECD dalam PISA 2018, di Indonesia, anak perempuan lebih berprestasi dalam sains dengan perbedaan skor tujuh poin.

[13] Tes PISA diikuti oleh siswa sekolah menengah pertama, sementara sampel studi INOVASI adalah siswa sekolah dasar.

dispensasi nikah meningkat selama pandemi, dari 23 ribu menjadi 64 ribu. Berdasarkan Laporan Studi tentang Pernikahan Anak yang dilakukan oleh INOVASI, yang fokus pada sejumlah siswa perempuan yang menikah selama pandemi,[14] hanya sekitar 10 persen dari mereka yang masih bisa bersekolah setelah menikah (Fajriyah, dkk., 2022).

c. Disabilitas

Siswa penyandang disabilitas merupakan salah satu kelompok paling marginal di Indonesia. Dalam penelitian INOVASI di Lombok Tengah—kabupaten yang di tahun 2019 mendeklarasikan dirinya sebagai kabupaten inklusif—ditemukan jumlah yang signifikan dari siswa penyandang disabilitas yang tidak bersekolah (INOVASI, 2019). Analisis terbaru menemukan bahwa rata-rata tahun sekolah untuk anak penyandang disabilitas yang memiliki akses ke sekolah adalah hanya 4,7 tahun; sementara rata-rata nasional, yaitu 8,8 tahun (Hata, dkk., 2021). Ini menunjukkan disparitas signifikan antara siswa penyandang dan bukan penyandang disabilitas. Hasil temuan ini menyoroti tantangan bagi pemerintah Indonesia yang bermaksud mendorong pembelajaran inklusif, khususnya bagi anak-anak penyandang disabilitas. Di antara faktor-faktor yang berkontribusi terhadap realitas ini, jelas bahwa sekolah-sekolah Indonesia tidak cukup siap untuk menerima siswa penyandang disabilitas sehingga mereka tidak punya pilihan selain masuk ke sekolah luar biasa. Sayangnya, jumlah sekolah luar biasa di Indonesia sangat terbatas. Di beberapa daerah, sekolah luar biasa hanya ada di kota sehingga sulit bagi banyak siswa untuk bisa bersekolah di sana.

d. Bahasa Ibu

Meskipun faktanya bahasa Indonesia merupakan bahasa resmi di Indonesia, bahasa Indonesia hanya digunakan sebagai bahasa utama oleh 20 persen populasi Indonesia (Translators without Borders, 2020). Fakta ini menunjukkan bahwa sekitar 80 persen orang Indonesia menggunakan bahasa daerah sebagai bahasa pertama atau bahasa

[14] Studi ini dilakukan di Probolinggo, Sumenep, Lombok Tengah, Lombok Timur, Sumba Barat Daya, Sumba Tengah, dan Sumba Timur, serta melibatkan 33 siswa perempuan yang mengalami pernikahan anak.

ibu. Walau demikian, menurut Pinnock (2009), hanya 10 persen populasi Indonesia mengenyam pendidikan dalam bahasa ibu mereka. Hal ini memiliki dampak signifikan pada hasil pendidikan siswa yang tidak lancar berbicara bahasa Indonesia saat mereka mulai bersekolah, dan secara khusus berdampak pada siswa kelas awal di jenjang pendidikan dasar (Kelas 1-3). Sebagai contoh, studi INOVASI tahun 2020 menemukan bahwa siswa kelas awal yang berbicara bahasa ibu cenderung memiliki kemampuan literasi dan numerasi yang lebih rendah dibandingkan siswa yang berbicara bahasa Indonesia (Sukoco, dkk., 2020). Hal ini bisa disebabkan oleh banyak guru—termasuk di daerah terpencil—tidak menggunakan bahasa ibu dalam memberikan instruksi, meskipun peraturan di tingkat nasional dan daerah mengizinkan mereka untuk menggunakan bahasa ibu, khususnya untuk Kelas 1 hingga Kelas 3 (Listiawati dan Arsendy, 2022). Selain itu, materi belajar mengajar juga tidak tersedia dalam bahasa yang dipahami siswa.

II. Transformasi Kurikulum di Indonesia

A. Iterasi Kurikulum Indonesia

Sejak Indonesia merdeka pada tahun 1945, kurikulum Indonesia berubah kira-kira setiap sepuluh tahun (OECD dan Asian Development Bank, 2015).[15] Dalam sejarahnya, pengembangan kurikulum baru selalu diharapkan dapat meningkatkan kualitas pendidikan Indonesia secara keseluruhan. Adapun sejak tahun 1994, pengembangan kurikulum Indonesia fokus dengan mendorong pembelajaran aktif sebagai inti dari praktik mengajar (Sopantini, 2014). Di bab ini, kami meninjau secara singkat perubahan apa saja yang terjadi sejak tahun 1994. Ada beberapa kemiripan dan perbedaan dalam tiap iterasi kurikulum yang diterapkan di dekade-dekade terakhir.

1. Kurikulum 1994

Tujuan utama Kurikulum 1994 (disebut juga sebagai K-94) adalah untuk menyesuaikan instruksi dengan lingkungan khas di mana siswa tinggal. Salah satu fitur unggulan kurikulum ini adalah implementasi Kurikulum Muatan Lokal (KML), yang mengharuskan sekolah mengalokasikan 20 persen jam mengajar untuk mata pelajaran yang dirancang secara lokal (Bjork, 2005). Pengembangan dan implementasi muatan kurikulum lokal didelegasikan di tingkat lokal, di bawah pengawasan dinas pendidikan daerah. Sayangnya, muatan K-94 dinilai berlebihan dan muatan mata pelajaran terlalu kompleks sehingga menjadi beban tambahan bagi siswa (*Kompas*, 1998). Berdasarkan analisis etnografis yang dilakukan oleh Bjork (2005), reformasi ini tidak menghasilkan perubahan signifikan di tingkat sekolah dengan rendahnya jumlah sekolah yang menggunakan peluang untuk menyesuaikan kurikulum dengan konteks lokal dan sedikitnya perubahan dalam praktik mengajar. Hal ini dapat dikarenakan minimnya kepercayaan diri guru/sekolah dan kurangnya kapasitas mereka untuk mengembangkan muatan lokal.

[15] Tahun 1947, 1952, 1964, 1968, 1975, 1984, 1994, 2004, 2006, 2013, dan yang terbaru 2022.

2. Kurikulum 2004 dan 2006

Ada dua fitur signifikan dalam Kurikulum 2004 dan 2006 (OECD & Asian Development Bank, 2015). *Pertama*, fokus kurikulum berubah, yakni dari berbasis muatan ke berbasis kompetensi (Kurikulum Berbasis Kompetensi atau KBK). *Kedua*, kurikulum yang baru—berbeda dari sebelumnya—dalam menyelenggarakan pembelajaran mengizinkan sekolah dan guru untuk menyesuaikan kurikulum dengan konteks sekolah dan kebutuhan siswa mereka.

Perubahan menuju kurikulum berbasis kompetensi mencakup perubahan pembelajaran yang menekankan siswa mereproduksi pengetahuan dan menghafal fakta menjadi pembelajaran yang mengembangkan kompetensi siswa yang meliputi kombinasi keterampilan, pengetahuan, sikap dan nilai-nilai yang terintegrasi yang ditunjukkan dalam konteks kinerja tugas (Bourgonje dan Tromp, 2011). Namun, KBK tidak pernah sepenuhnya diterapkan dan pada tahun 2006 diganti dengan apa yang disebut sebagai "kurikulum berbasis sekolah" (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan atau KTSP). KTSP diluncurkan bersamaan dengan manajemen berbasis sekolah sebagai fitur utama kebijakan desentralisasi pendidikan Indonesia (Sopantini, 2014), yang dibangun berdasarkan Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003) dan Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Pendidikan Nasional. Peraturan ini mewajibkan pengembangan kurikulum berbasis sekolah dengan mengacu pada standar nasional untuk standar isi dan standar kompetensi lulusan. Kebijakan ini didukung dengan panduan yang diterbitkan oleh Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP).

Transformasi pendidikan mengharuskan perubahan signifikan yang menuntut guru mengembangkan sendiri kurikulumnya. Namun, studi yang dilakukan di Maluku oleh Sopantini (2014) menemukan realitas yang berbeda dan mengungkap bahwa sekolah-sekolah kurang memiliki kapasitas maupun motivasi untuk mengembangkan kurikulum mereka sendiri. Secara umum, guru dan sekolah kewalahan. Ini dapat dimengerti mengingat sejarah panjang sistem yang sangat tersentralisasi di mana guru mengikuti instruksi pusat.

Perbedaan lain yang diperkenalkan dalam Kurikulum 2004 adalah pendekatan tematik; mata pelajaran disampaikan "secara tematik" di Kelas 1 hingga Kelas 2, yang kemudian diperpanjang ke Kelas 3 pada tahun 2006. Namun, untuk Bahasa Indonesia dan Matematika di Kelas 4 hingga Kelas 6, waktu minimum instruksi dikurangi menjadi masing-masing lima jam pelajaran per minggu, 35 menit per jam pelajaran. Menurut Beatty, dkk., (2020) pengurangan waktu instruksi mungkin berdampak pada turunnya pembelajaran yang akan terlihat di satu dekade setelahnya.

3. Kurikulum 2013

Kurikulum 2013, dikenal sebagai K-13, disusun berdasarkan Kurikulum 2004 dan 2006. Oleh karena itu, terlihat kemiripan antara K-13 dan KBK, seperti fokus pada kompetensi[16] dan penggunaan pendekatan tematik (OECD dan Asian Development Bank, 2015). Meski demikian, terdapat juga perbedaan di kurikulum yang lebih baru. *Pertama*, Kurikulum 2013 menempatkan penekanan lebih pada instruksi keagamaan dan pendidikan karakter. *Kedua*, Kurikulum 2013 menekankan pencapaian keseimbangan yang optimal antara pengembangan keterampilan kognitif—khususnya kemampuan berpikir kritis dan penyelesaian masalah—dan pengembangan karakter maupun perilaku siswa. *Ketiga*, pergeseran yang paling signifikan terlihat dalam Kurikulum 2013 adalah berkurangnya otonomi yang diberikan kepada sekolah untuk merancang materi ajar. Alih-alih, kementerian mewajibkan sekolah dan guru untuk secara ketat mengadopsi RPP dan bahan ajar yang sudah terstandardisasi, termasuk buku pelajaran, dalam menerapkan kurikulum baru tersebut. Kontrol terpusat ini mungkin memberikan jaminan terhadap kualitas materi belajar. Namun, kontrol terpusat ini mungkin juga cenderung membatasi sekolah untuk mengembangkan materi belajar mereka sendiri dan mengadaptasi

[16] K-13 membagi kompetensi menjadi dua kategori: (1) kompetensi inti dan (2) kompetensi dasar. Kompetensi inti fokus pada tingkat kompetensi yang diperlukan untuk memenuhi standar minimum kompetensi lulusan yang harus dipenuhi siswa dari jenjang apa pun. Kompetensi inti terdiri dari kompetensi spiritual, sosial, pengetahuan, dan keterampilan. Kompetensi dasar, yaitu kompetensi minimum yang harus dimiliki siswa untuk mata pelajaran tertentu di jenjang tertentu (Permendikbud 24 Tahun 2016 tentang Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar Pelajaran pada Kurikulum 2013, 2016).

instruksi untuk memenuhi kebutuhan dan minat siswa. Terlepas dari perubahan yang ada, terdapat kekurangan pada spesifikasi yang lebih jelas tentang apa yang harus dipelajari siswa di bidang literasi, seperti bagaimana cara membaca dan menulis. Selain itu, pendekatan tematik fokus pada bagaimana literasi dan numerasi dapat digunakan tetapi kurang menekankan perlunya mengajarkan keterampilan esensial keduanya.

4. Kurikulum Darurat

Penggunaan Kurikulum Darurat, yang merupakan sebuah pilihan kurikulum pada tahun 2020, merupakan salah satu kebijakan pendidikan yang signifikan yang diterapkan oleh pemerintah Indonesia selama pandemi. Kurikulum ini diperkenalkan secara formal setelah terbitnya Keputusan Menteri Nomor 719/P/20. Selain penyesuaian yang lebih baik terhadap kebutuhan siswa, implementasi Kurikulum Darurat diharapkan dapat mengurangi beban guru dan siswa selama pandemi, yakni dengan cara fokus pada kompetensi esensial (disesuaikan dari kompetensi K-13).[17] Dukungan untuk mengimplementasikan Kurikulum Darurat meliputi penyediaan modul literasi dan numerasi untuk jenjang pendidikan prasekolah dan sekolah dasar yang tersedia di laman web Kemendikbudristek. Modul dibagi menjadi tiga bagian, yaitu untuk guru, siswa, dan orangtua. Dari pemantauan INOVASI, ditemukan bahwa modul-modul tersebut diterima dengan baik oleh guru dan orangtua siswa yang bisa membaca, meskipun penggunaannya masih terbatas (Handayani dan Sukoco, 2020).

B. Kurikulum Darurat dan Fokus yang Lebih Kuat pada Pembelajaran Esensial

Merespons situasi pandemi Covid-19 dan memitigasi risiko *learning loss,* serta mengatasi kesenjangan pembelajaran, Kemendikbudristek mengadopsi beberapa respons terhadap kebijakan, yang meliputi:

1. Menyediakan panduan untuk belajar dari rumah;

[17] Daftar kompetensi esensial bisa ditemukan di tautan https://bersamahadapikorona.kemdikbud.go.id/kompetensi-inti-kompetensi-dasar-pada-kurikulum-2013-pada-paud-dikdas-dan-dikmen-berbentuk-sekolah-menengah-atas-untuk-kondisi-khusus/.

2. Menyesuaikan kebijakan dana BOS[18] yang memberikan fleksibilitas lebih bagi sekolah untuk mengalokasikannya selama pandemi;
3. Menyediakan kuota internet untuk guru dan siswa;
4. Menerbitkan kurikulum yang lebih sederhana, yaitu Kurikulum Darurat disertai materi pendukung, seperti modul literasi dan numerasi bagi siswa, guru, maupun orangtua.

Kurikulum Darurat menyediakan Kurikulum 2013 dengan versi yang disederhanakan, mencakup muatan kurikulum yang dikurangi untuk mata pelajaran seperti Matematika, Bahasa Indonesia, Sains, dan Agama, serta fokus kuat pada kompetensi esensial, seperti literasi dan numerasi, yang merupakan prasyarat untuk meneruskan pembelajaran di tingkat selanjutnya.

Fokus yang lebih kuat pada pembelajaran esensial ini konsisten dengan studi-studi terkait pencapaian hasil belajar siswa. Pritchett dan Beatty (2015) mengemukakan bahwa salah satu faktor utama yang berkontribusi pada hasil belajar yang rendah di negara-negara berkembang adalah kurikulum yang terlalu ambisius dibandingkan kemampuan belajar siswanya. Banerjee dan Duflo (2011) juga menemukan kesimpulan yang serupa; ditemukan bahwa rancangan kurikulum dan pembelajaran di banyak negara berkembang lebih relevan untuk kelompok siswa elite (siswa yang mampu) sehingga tidak memberikan peluang yang sama bagi semua siswa (khususnya kelompok rentan). Kurikulum yang “terlalu banyak terlalu cepat” maupun yang terlalu ambisius akan mendorong guru untuk fokus pada siswa yang dapat memenuhi ekspektasi kurikulum, sementara sebagian besar siswa yang tidak bisa akan tertinggal.

[18] Bantuan Operasional Sekolah (BOS) adalah program Kemendikburistek yang menyediakan dana bagi sekolah untuk mendukung pengeluaran operasionalnya.

"Jika kurikulum dapat disederhanakan secara radikal (dan fokus pada kompetensi dasar), sementara tugas guru adalah memastikan semua anak menguasainya dan semua anak diberikan waktu untuk mempelajari kurikulum sesuai kecepatan mereka masing-masing… mayoritas anak akan menerima manfaat dari waktu yang mereka habiskan di sekolah."

Banerjee dan Duflo, *Poor Economics* (2011)

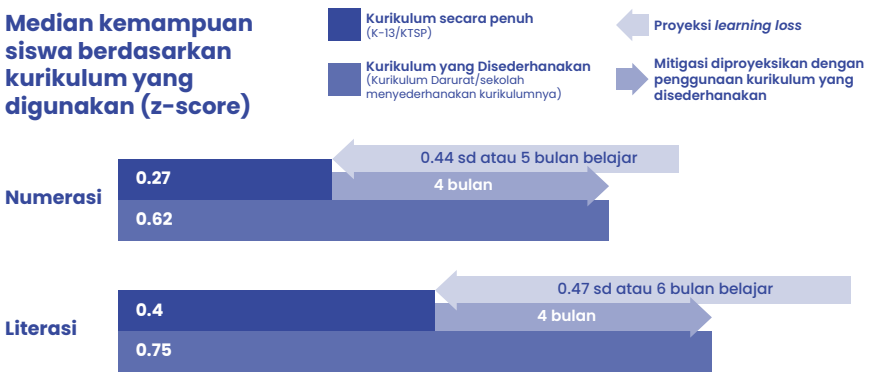
Studi ACER (Spink, dkk., 2022) juga menemukan bahwa Kurikulum 2013 Indonesia sangat ambisius dan kurang sistematis. Misalnya, dalam literasi, kerangka Kurikulum 2013 untuk Bahasa Indonesia tidak mengartikulasikan keterampilan esensial untuk literasi membaca yang perlu dikembangkan siswa agar menjadi pembaca yang baik: menyimak, *decoding*, dan membaca pemahaman (mencakup mengingat informasi, menafsirkan, dan merefleksikan teks). Siswa yang cenderung menjadi pembaca mandiri yang efektif biasanya akan mendemonstrasikan keterampilan menyimak di Kelas 1 hingga Kelas 3, yang jauh lebih maju dibandingkan keterampilan membaca pemahaman (biasanya dua tahun lebih awal). Jika siswa tidak dapat memproses sebuah potongan teks lisan yang pendek secara komprehensif, kecenderungannya adalah pada saat membaca, siswa tersebut akan sebatas mencocokkan kata-kata dalam teks dengan pertanyaan pemahaman dan hanya sedikit yang memperhatikan keseluruhan makna teks.

Pada numerasi, beberapa ekspektasi di dalam Kurikulum 2013 tampaknya terlalu tinggi dibandingkan dengan standar global. Misalnya, (1) menghitung penjumlahan bilangan hingga 20 adalah kompetensi yang harus dikuasai siswa Kelas 1 dalam Kurikulum Darurat Indonesia dan AKM, tetapi di dalam kerangka kecakapan global (Global Proficiency Framework[19] atau GPF) hal ini dikuasai di Kelas 2; dan (2)

[19] Kerangka Kecakapan Global (*Global Proficiency Framework* atau GPF) memberikan definisi tingkat kemahiran minimum yang diharapkan dikuasai oleh peserta didik di akhir Kelas 2 hingga Kelas 6 untuk kompetensi membaca dan kompetensi matematika. GPF dikembangkan oleh UNESCO dan melibatkan ahli spesialis membaca dan matematika dari seluruh dunia.

menggambarkan dan menentukan hubungan antara unit terstandardisasi (misalnya, kg, g, m, dan cm) adalah kompetensi yang harus dikuasai oleh siswa Kelas 3 dalam Kurikulum Darurat dan AKM, tetapi di dalam GPF, kompetensi ini dialokasikan untuk Kelas 6.

Gambar 4.2 Hasil Belajar Siswa Berdasarkan Kurikulum yang Digunakan



Selanjutnya, data yang dikumpulkan dari lebih dari 18.000 siswa di delapan provinsi untuk studi kesenjangan pembelajaran PSKP dan INOVASI, memberikan umpan balik yang mendukung kebijakan reformasi kurikulum oleh Kemendikbudristek. Studi ini menemukan bahwa siswa di sekolah-sekolah yang mengimplementasikan kurikulum yang disederhanakan[20] cenderung mencapai hasil yang lebih baik dibandingkan siswa yang sekolahnya mengimplementasikan penuh Kurikulum 2013 (lihat Gambar 2).[21] Perbedaannya adalah sekitar 0,35 standar deviasi baik untuk literasi maupun numerasi, atau setara

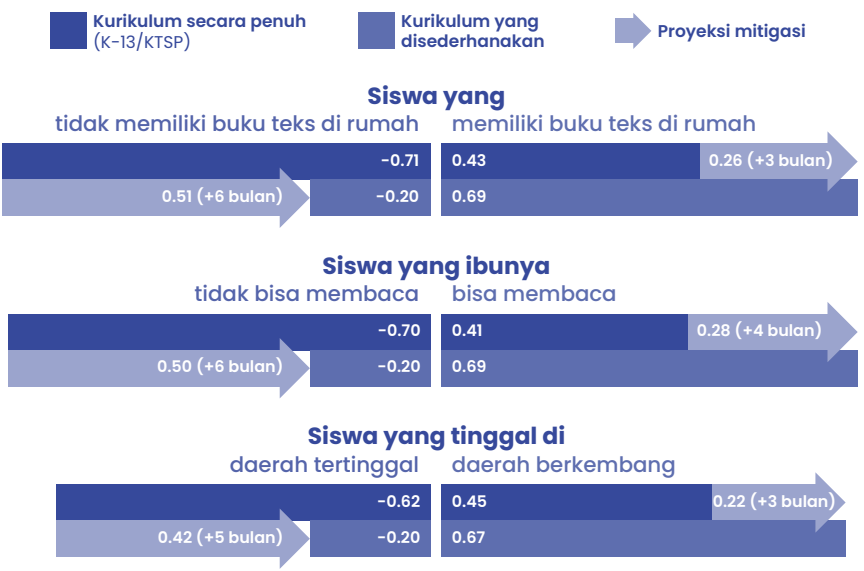
[20] Kami mendefinisikan kurikulum yang disederhanakan sebagai kurikulum yang berfokus pada kompetensi atau keterampilan yang esensial. Sebagai contoh, sekolah bisa menggunakan Kurikulum Darurat atau menyederhanakan kurikulum secara mandiri.

[21] Data hasil belajar siswa dikalibrasi, disetarakan, dan diestimasi dengan menggunakan pendekatan Teori Respons Butir (*Item Response Theory* atau IRT). Hasil yang berbeda antarkelompok dianalisis dengan menggunakan analisis deskriptif dan uji signifikansi statistik.

dengan empat bulan proses belajar.[22] Dengan demikian, penggunaan kurikulum yang disederhanakan berpotensi mengurangi dampak *learning loss* akibat pandemi.

Disagregasi data juga menemukan bahwa kurikulum yang disederhanakan dapat memberikan efek positif yang lebih besar bagi siswa dari kelompok rentan, seperti siswa yang tinggal di wilayah tertinggal, siswa yang orang tuanya tidak dapat membaca, dan siswa yang tidak memiliki akses ke buku pelajaran[23] (lihat Gambar 3).

Gambar 4.3 Hasil Belajar Numerasi Siswa Berdasarkan Kurikulum yang Digunakan dan Kelompok Subpopulasi



[22] Konversi ke bulan kemajuan belajar diperkirakan dengan menggunakan referensi dari Education Endowment Foundation, diakses melalui laman https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/about-the-toolkits/attainment.

[23] Hasilnya konsisten untuk hasil belajar literasi dan numerasi siswa, siswa yang bahasa ibunya bukan bahasa Indonesia, siswa dengan kemampuan fungsi eksekutif yang rendah (seperti kemampuan mengingat dan mengikuti instruksi), siswa dari keluarga miskin, dan siswa penyandang disabilitas fisik.

1. Pelajaran yang Dipetik dari Implementasi Kurikulum Sebelumnya

Meskipun setiap iterasi kurikulum bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan Indonesia, analisis menunjukkan bahwa kualitas pendidikan cenderung stagnan, bahkan menurun. Situasi serupa juga terjadi dalam hal kesetaraan pendidikan karena beberapa kelompok yang kurang beruntung masih tetap tertinggal dibandingkan kelompok lain. Dari perubahan kurikulum yang sebelumnya, ada berapa pelajaran yang dapat dipetik.

Pertama, meskipun isi dan pendekatan kurikulum baru bersifat kritikal, kesuksesan implementasinya bergantung pada upaya guru untuk memahami dan mengimplementasikan perubahan. Dengan kata lain, guru harus mampu menerapkan kurikulum baru dan menyampaikan pembelajaran yang memenuhi standar minimum kurikulum tersebut. Selain itu, guru juga harus memahami alasan yang mendasari perubahan kurikulum; artinya, diperlukan perubahan pola pikir untuk memotivasi guru untuk mendukung reformasi kurikulum. Berdasarkan studi yang dilakukan oleh Bjork (2005), banyak guru yang tidak memahami alasan di balik perubahan kurikulum. Untuk mencapai hal ini, pemerintah harus secara aktif melibatkan guru dengan beragam latar belakang dalam dialog kurikulum. Guru juga harus didorong dan didukung untuk mengambil kepemilikan perubahan kurikulum karena merekalah yang menjadi aktor utama di lapangan.

Kedua, pemberian sejumlah otonomi ke daerah, sekolah, kepala sekolah, dan guru diperlukan dalam pelaksanaan layanan pendidikan karena mereka cenderung memiliki pemahaman yang lebih baik mengenai apa yang terbukti paling berhasil sesuai konteks mereka (Ingersoll, 2006). Namun, reformasi-reformasi terdahulu mengindikasikan bahwa delegasi otonomi tidak cukup. Hal ini khususnya terjadi pada sekolah-sekolah di wilayah yang kurang berkembang dan dengan kepala sekolah maupun guru yang kurang berpengalaman. Meskipun pemberian otonomi terlihat baik di atas kertas, pemberian otonomi kepada kepala sekolah dan guru yang kurang mahir dapat berisiko terhadap kualitas belajar mengajar. Guru dengan keterbatasan pengetahuan dan pemahaman atas apa yang diharapkan dari kurikulum mungkin tidak dapat menunjukkan kinerja yang baik. Oleh karena itu,

otonomi harus didelegasikan bersamaan dengan dukungan bagi guru. Sekolah dan guru membutuhkan berbagai sumber daya, termasuk pelatihan dan pendampingan, materi belajar mengajar, serta dana tambahan. Mengingat keragaman guru dan sekolah di Indonesia, dan juga keterbatasan sumber daya pemerintah Indonesia, tingkat dukungan harus disesuaikan berdasarkan kualitas guru dan sekolah. Untuk mencegah ketimpangan, sekolah yang kekurangan sumber daya juga harus menerima lebih banyak dukungan.

Ketiga, reformasi kurikulum dapat memakan waktu lama untuk implementasinya karena perubahan sistemik yang besar memerlukan waktu yang panjang untuk mengakar—lebih dari satu periode pemerintahan. Misalnya, K-13 yang diperkenalkan oleh Menteri Muhammad Nuh pada tahun 2013, diperbaiki saat masa jabatan Anies Baswedan, dan masih diterapkan di era menteri yang sekarang, Nadiem Makarim, yang memberikan sekolah opsi untuk terus menggunakan K-13 pada tahun ajaran 2022/2023. Agar dapat diimplementasikan secara efektif, kurikulum harus selalu diperbaiki dan disesuaikan. Penyesuaian ini juga mempertimbangkan perubahan yang terjadi di luar sekolah, di antaranya yaitu kemajuan teknologi, keterampilan baru yang diperlukan untuk mengatasi masalah sosial, dan rangkaian keterampilan yang diminta oleh pasar tenaga kerja. Dalam kasus ini, proses perbaikan berkelanjutan yang iteratif sangat penting untuk mengembangkan implementasi kurikulum yang lebih baik dan mencapai hasil belajar yang juga lebih baik. Dampaknya adalah pemantauan, evaluasi, dan penelitian juga harus dimasukkan dalam rancangan kurikulum untuk membantu pemerintah mengidentifikasi tantangan apa saja yang harus diatasi dan pelajaran yang dipetik, yang harus disebarluaskan.

III. Kurikulum Merdeka

Bab sebelumnya menguraikan empat iterasi kurikulum nasional Indonesia sejak tahun 1994. Di masa pandemi, iterasi kelima, Kurikulum Darurat, dikembangkan dan tersedia untuk digunakan oleh sekolah-sekolah di seluruh Indonesia. Iterasi keenam, Kurikulum Merdeka, adalah pokok bahasan di dalam bab ini.

A. Belajar dari Pengalaman dan Umpan Balik untuk Memengaruhi Pengembangan Kurikulum Merdeka

Beberapa evaluasi dilakukan terhadap kurikulum nasional versi 2013 (K-13), termasuk evaluasi kunci yang terjadi pada tahun 2019. Temuan-temuan kunci (Anggraena, dkk., 2022) meliputi:

1. Fokus pada cakupan isi yang terlalu banyak sehingga mengorbankan pemahaman siswa mengenai apa yang diajarkan.

2. Terlalu memperhatikan pemenuhan standar nasional, yaitu standar proses dan pengelolaan sehingga mengalihkan perhatian dari persiapan serta penyampaian pelajaran yang menarik.

3. Adanya ekspektasi umum dan penerapan dari pendekatan "satu ukuran cocok untuk semua", alih-alih mendorong fleksibilitas sehingga sekolah dan guru dapat mengadaptasi kurikulum untuk menanggapi kebutuhan maupun minat siswa, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus.

Kurikulum Darurat merupakan penyederhanaan Kurikulum K-13 yang bertujuan untuk memfokuskan perhatian sekolah dan guru pada keterampilan esensial selama masa pandemi. Ini didasarkan atas umpan balik bahwa "Kurikulum 2013 terlalu luas dan juga terlalu sulit untuk dipahami dan diterapkan oleh guru", serta "terlalu sulit untuk diadaptasi terhadap situasi maupun kebutuhan unit pendidikan, daerah, dan peserta didik karena materi wajib sangat padat, strukturnya rinci, dan tidak fleksibel" (Anggraena, dkk., 2022).

Selain itu, analisis perbandingan yang dilakukan oleh INOVASI pada tahun 2021 antara Kurikulum 2013 dan iterasi awal Kurikulum Merdeka dengan kurikulum dari negara lain, menyoroti bahwa untuk numerasi "terlalu banyak yang diharapkan dalam waktu yang terlalu singkat" dan dalam Bahasa Indonesia kurangnya perhatian eksplisit pada pengajaran membaca (Randall, 2021). Rancangan kurikulum baru, yakni Kurikulum Merdeka, telah dipengaruhi oleh beberapa hal: pembelajaran dari evaluasi Kurikulum 2013 pada tahun 2019, pengalaman dalam merespons pandemi, serta dari praktik sekaligus pengalaman negara lain yang digabung dengan dorongan untuk meningkatkan pembelajaran siswa dalam hal pengetahuan, keterampilan, dan kompetensi esensial. Beberapa hal tersebut telah mendorong Kemendikbudristek mengembangkan Kurikulum Merdeka dengan fitur-fitur sebagai berikut:

1. Kurikulum Merdeka dapat dikatakan lebih sederhana, lebih mudah dipahami dan diimplementasikan dibandingkan kurikulum-kurikulum sebelumnya; dan pada saat bersamaan mendorong otonomi guru.

2. Kurikulum Merdeka memberikan perhatian lebih pada pengembangan keterampilan dasar literasi dan numerasi dengan perhatian eksplisit pada pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan esensial yang perlu siswa pelajari, serta target yang lebih realistis mengenai apa yang akan dipelajari di tahap tertentu.

3. Kurikulum Merdeka fokus pada pembelajaran kompetensi penting, termasuk antara lain: keterampilan abad ke-21, keterampilan berpikir tingkat tinggi, dan pengembangan karakter untuk semua peserta didik.

4. Fokus pada kapabilitas yang dirinci dalam Profil Pelajar Pancasila—untuk diajarkan melalui instruksi mata pelajaran dan melalui pembelajaran berbasis proyek.

5. Kurikulum Merdeka fleksibel karena guru didorong untuk menyesuaikan kurikulum dengan mempertimbangkan kebutuhan dan minat siswa, mewujudkan tujuan *Teaching at the Right Level* (TaRL)—mengajar siswa sesuai tingkat pencapaian atau kemampuan peserta didik.

6. Kurikulum Merdeka selaras dan koheren dengan kerangka umum yang diterapkan secara nasional dan pada saat bersamaan juga mengharapkan sekolah maupun guru untuk merancang kurikulum sekolah yang mempertimbangkan konteks lokal, kebutuhan, serta minat peserta didik.

7. Kurikulum Merdeka menganut konsep Indonesia, yaitu gotong royong, mendorong kolaborasi di dalam pengembangan kurikulum baru, dan juga dalam pengembangan maupun implementasi kurikulum tingkat sekolah. Terkait hal ini, sekolah didorong untuk melibatkan orangtua, peserta didik, dan masyarakat sekolah yang lebih luas.

8. Kurikulum Merdeka dapat diperbaiki secara berkelanjutan, berdasarkan umpan balik dan bukti dari tingkat daerah dan nasional.

Pendekatan Kurikulum Merdeka akan membawa Indonesia lebih jauh sesuai kedelapan fitur tersebut yang telah diimplementasikan di negara lain, untuk meningkatkan sistem sekolah agar berkinerja tinggi (Mourshed, dkk., 2010). Pada saat bersamaan, berupaya menciptakan kurikulum berkualitas tinggi yang meneguhkan budaya, sejarah, dan keragaman Indonesia.

B. Model Kurikulum Merdeka

Model Kurikulum Merdeka mencerminkan fitur desain yang umum digunakan dalam kurikulum nasional di banyak negara maju dan negara berkembang.[24] Model ini menentukan capaian pembelajaran untuk semua anak Indonesia dan pada saat bersamaan menerapkan prinsip bahwa sekolah merupakan tempat terbaik untuk mengelola dan menyediakan kesempatan belajar untuk mengakomodasi konteks di mana sekolah beroperasi di dalamnya, serta mengakomodasi kebutuhan serta minat siswa yang bersekolah.[25]

[24] Penjelasan yang lebih rinci dapat ditemukan di laman web https://kurikulum.kemdikbud.go.id/kurikulum-merdeka/.

[25] Ini juga merupakan pendekatan yang diadopsi di iterasi kurikulum Indonesia sebelumnya, meskipun implementasinya dinilai kurang berhasil.

Tujuan pendidikan dan standar pendidikan nasional menetapkan ekspektasi tingkat tinggi mengenai apa yang harus siswa pelajari dan juga standar kualitas pendidikan di Indonesia. Namun, dari sudut pandang kepala sekolah dan guru—sebagai pihak yang akan menyediakan peluang belajar bagi siswa—dokumen-dokumen lain di dalam KM ini memenuhi tiga fungsi utama:

1. Menetapkan **target** mengenai apa yang harus siswa pelajari melalui Profil Pelajar Pancasila dan Capaian Pembelajaran (CP)—dengan uraian rinci dan berurutan yang diberikan melalui Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) yang tersedia dalam materi pendukung.

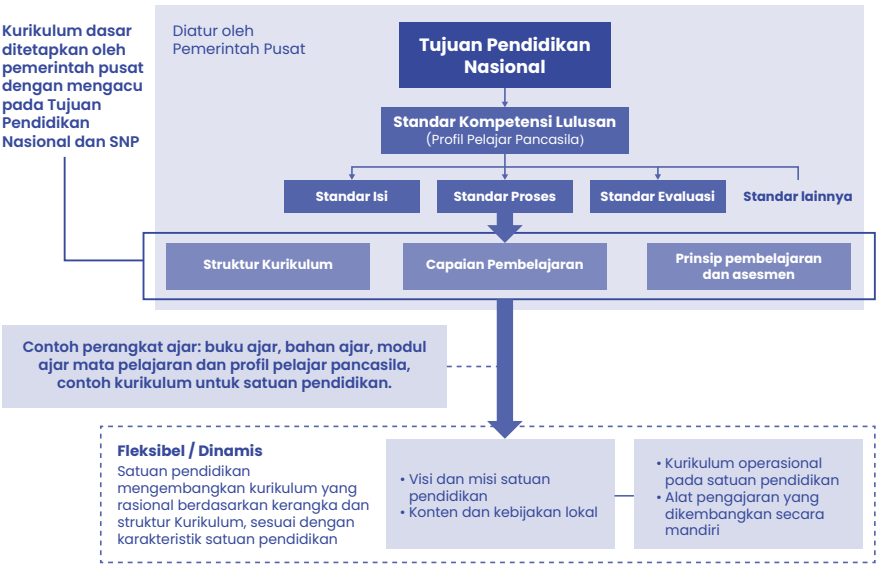
2. Memberikan **saran dan bimbingan** mengenai penyampaian program belajar mengajar melalui dokumen-dokumen yang mempertimbangkan prinsip-prinsip pembelajaran dan asesmen, serta memberikan panduan pengembangan kurikulum operasional untuk sekolah, dan proyek untuk memperkuat Profil Pelajar Pancasila. Komponen kurikulum ini—yang fokus secara luas pada pendidikan karakter dan pengembangan keterampilan abad ke-21—meliputi 30 persen pembelajaran dalam periode satu tahun di dalam prototipe Kurikulum Merdeka. Ini akan diimplementasikan melalui berbagai tema, seperti sains, budaya, dan agama.

3. Menyediakan **materi pendukung bagi guru** untuk memberikan pembelajaran pada siswa melalui berbagai sumber ajar seperti modul ajar, buku pelajaran (buku siswa dan buku guru), *microlearning* (pembelajaran mikro) untuk guru yang tersedia dalam platform Merdeka Mengajar, serta materi ajar lainnya.

1. Target terhadap Pembelajaran Siswa

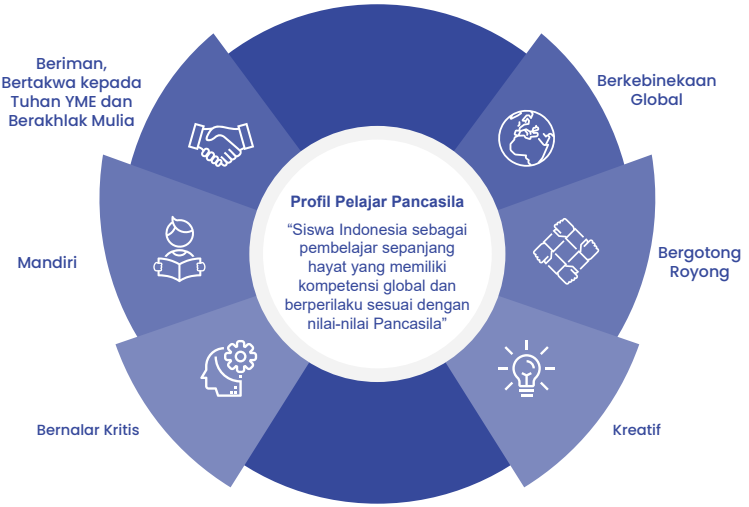
Kerangka kurikulum menetapkan antara lain: kompetensi apa saja yang perlu dipelajari oleh siswa, karakter yang perlu mereka kembangkan, dan materi pelajaran yang akan mereka pelajari.

Gambar 4.4 Kerangka Sistem Pendidikan Indonesia



Dibandingkan dengan kurikulum sebelumnya, Profil Pelajar Pancasila memberikan gambaran dan ekspektasi yang lebih eksplisit mengenai karakter maupun kompetensi yang diharapkan akan dipelajari dan dikembangkan oleh siswa, sejalan dengan kemajuan mereka di sekolah, serta mata pelajaran dan proyek yang sedang mereka pelajari dan kerjakan.

Gambar 4.5 Profil Pelajar Pancasila



Kemendikbudristek telah mengembangkan panduan pembelajaran berbasis proyek. Panduan ini menjelaskan bagaimana pentingnya kegiatan ini dan nilainya bagi pembelajaran siswa di Indonesia, serta memberikan panduan mengenai bagaimana kegiatan proyek dapat diintegrasikan dalam kurikulum sekolah. Perhatian khusus diberikan agar siswa dapat menganalisis isu-isu kontemporer yang mereka minati, memperdalam pemahaman mereka mengenai apa yang telah mereka pelajari dalam mata pelajaran, memperoleh kompetensi yang diuraikan di dalam Profil Pelajar Pancasila, serta mendorong mereka untuk terlibat dan belajar dari anggota komunitas lokal di sekitar mereka. Pembelajaran berbasis proyek bertujuan membuat pembelajaran lebih relevan bagi siswa.

Selain kompetensi, kurikulum juga menetapkan pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan yang diharapkan dipelajari oleh siswa di tiap fase sekolah—ini disebut sebagai Capaian Pembelajaran (CP). Pengembangan CP di tiap fase memutuskan hubungan erat yang ada antara kurikulum dan jenjang kelas di model-model kurikulum sebelumnya. Namun, pada saat bersamaan mendorong guru agar lebih fokus pada tingkat pembelajaran atau kemampuan siswa saat ini, serta memiliki perspektif pengajaran jangka panjang agar siswa mendapatkan

pemahaman yang lebih mendalam dan membantu mereka dalam menerapkan pengetahuan yang telah mereka peroleh. Hal ini dibantu dengan adanya proses pengembangan kurikulum yang mendorong para penulis CP agar fokus pada materi-materi ajar esensial dan berupaya mengurangi target kurikulum maupun kebutuhan untuk mengajar secara terburu-buru demi mengejar target kurikulum.

Untuk memenuhi ekspektasi yang ditetapkan di dalam CP, panduan diberikan melalui dua komponen program pembelajaran, yaitu (1) pembelajaran berbasis mata pelajaran yang fokus dengan materi ajar dan kemampuan pembelajaran Pancasila yang sesuai dengan materi ajar tersebut, dan (2) pembelajaran berbasis proyek untuk mengembangkan kompetensi umum yang diuraikan di dalam Profil Pelajar Pancasila. Di sisi lain, Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) yang dikembangkan sebagai materi pendukung untuk guru, merupakan rangkaian tujuan pembelajaran yang tersusun secara sistematis dan logis agar mencapai apa yang sudah ditetapkan dalam CP.

Untuk mengetahui apa yang diharapkan dipelajari oleh siswa Indonesia selama bersekolah, kita bisa melihat Profil Pelajar Pancasila dan penjelasan pencapaian pembelajaran di setiap mata pelajaran—Capaian Pembelajaran (CP).

2. Memberikan Saran dan Bimbingan Mengenai Penyampaian Pengajaran dan Asesmen

Kurikulum Merdeka mengubah arahan dan instruksi teknis yang ada pada Kurikulum 2013 menjadi dokumen saran dan bimbingan. Perubahan ini dibuat agar tersedia fleksibilitas bagi sekolah dan guru untuk mengembangkan kurikulum sekolah yang mempertimbangkan kebutuhan dan minat siswa, dan pada saat bersamaan berupaya untuk mencapai ekspektasi pembelajaran nasional. Fleksibilitas diperlukan agar guru dapat melakukan kontekstualisasi proses belajar mengajar mereka.

Fleksibilitas yang disediakan di dalam model Kurikulum Merdeka disertai dengan penyediaan dukungan dan bimbingan. Ini adalah kunci untuk mewujudkan tujuan mengajar siswa berdasarkan tingkat pencapaian atau kemampuan mereka saat ini, dibandingkan fokus pada jenjang kelas di mana mereka berada. Praktik ini dikenal sebagai *Teaching at the Right Level* (TaRL), yang telah terbukti melalui evaluasi kredibel dapat menghasilkan manfaat signifikan dan efektif secara biaya dalam meningkatkan hasil belajar siswa, khususnya siswa kelas awal (Banerjee, dkk., 2016).

Kurikulum Merdeka menyediakan panduan bagi pemimpin sekolah dan guru berupa dokumen-dokumen yang berisikan prinsip-prinsip pembelajaran dan asesmen, panduan pengembangan kurikulum operasional bagi sekolah, dan panduan proyek untuk memperkuat Profil Pelajar Pancasila. Prinsip dan panduan telah dirancang bagi guru agar mereka dapat mempersiapkan dan melaksanakan pembelajaran, serta melakukan asesmen sembari menjelaskan hal-hal yang mereka pertimbangkan saat membuat keputusan tentang materi yang diajarkan atau tugas yang diberikan. Pendekatan ini menekankan bahwa kepala sekolah dan guru merupakan pihak terbaik untuk membuat keputusan karena merekalah yang mengetahui kondisi siswa mereka dan konteks

di mana sekolah mereka berada. Pendekatan ini juga mendorong fleksibilitas bagi kepala sekolah dan guru melalui target pembelajaran, saran, dan bimbingan yang koheren. Prinsip dan panduan disertai contoh-contoh untuk memperkuat gagasan mengenai fleksibilitas dalam membuat keputusan di dalam kerangka kerja yang selaras dan koheren.

Untuk memahami bagaimana pembelajaran siswa dapat direncanakan dan disampaikan dengan cara yang terbaik, serta diskresi yang sekarang dimiliki oleh kepala sekolah dan guru, kita bisa melihat prinsip-prinsip pembelajaran maupun asesmen serta dokumen panduan yang menyertainya.

3. Materi Pendukung bagi Guru untuk Memberikan Instruksi kepada Siswa

Belajar dari respons pemerintah Indonesia terhadap pandemi, kita dapat melihat seberapa efektif materi pendukung yang berkualitas untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran siswa. Pengembangan dan penggunaan modul ajar Kurikulum Darurat yang dikembangkan selama pandemi untuk membimbing pengajaran yang berfokus pada keterampilan esensial, merupakan contoh kuat mengenai pentingnya materi pendukung yang berkualitas dan dapat diakses.

Berdasarkan prinsip dan materi-materi panduan yang dibahas pada Subbab 4.2.2, Kurikulum Merdeka juga menyediakan berbagai sumber daya bagi sekolah dan guru yang terkait langsung dengan pengajaran siswa. Materi ini meliputi Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), modul ajar, ide-ide pembelajaran, buku pelajaran, serta sumber daya lain yang dapat diakses via platform Merdeka Mengajar.[26] Secara khusus, ATP

[26] Sebagaimana dibahas dalam Bab 5, penyediaan materi dan sumber daya daring memiliki tantangan bagi banyak sekolah yang tidak memiliki atau memiliki keterbatasan akses internet. Diakses melalui https://guru.kemdikbud.go.id/.

menguraikan apa yang diharapkan dipelajari oleh siswa melalui suatu rangkaian tujuan pembelajaran yang sistematis dan logis dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia, Matematika, atau mata pelajaran lainnya, serta memberi lebih banyak detail penjelasan agar dapat membantu guru mengajarkan pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan yang penting bagi siswa.

Guru dapat menggunakan materi-materi pendukung ini secara langsung, menyesuaikan materi agar lebih cocok dengan kebutuhan dan minat siswa mereka, atau menggunakannya sebagai inspirasi di mana guru dapat mengembangkan rencana dan pelajaran mereka sendiri. Materi-materi pendukung ini juga akan menyediakan peluang bagi guru untuk meningkatkan pemahaman mereka mengenai apa yang perlu diajarkan, yakni melalui catatan-catatan pendek di dalam modul, berbagai tautan digital yang berisi penjelasan, video di dalam modul serta peluang bagi guru untuk berbagi gagasan dan sumber daya mereka sendiri.

Pendekatan yang diambil oleh kepala sekolah dan guru untuk menggunakan materi pendukung ini kemungkinan mencerminkan pengalaman dan kepercayaan diri mereka terhadap isi atau konten pelajaran tersebut. Guru yang kurang berpengalaman dan/atau kurang percaya diri disarankan untuk menggunakan rencana pembelajaran, modul, dan buku pelajaran yang sudah disediakan untuk mendukung implementasi kurikulum atau mengikuti kegiatan pengembangan keprofesian/pelatihan yang relevan. Setelah menggunakan materi pendukung tersebut satu kali atau guru telah meningkatkan pemahaman mereka mengenai isi materi dan strategi mengajar, mereka dapat mengubah atau menyesuaikan materi pendukung tersebut untuk digunakan di kesempatan berikutnya.

Guru yang lebih berpengalaman dan percaya diri mungkin tidak membutuhkan materi pendukung (walaupun mungkin mereka akan melihatnya untuk mencari gagasan baru atau inspirasi yang lebih baik). Mereka akan memanfaatkan pengalaman mereka sendiri untuk merencanakan pelajaran dengan mempertimbangkan apa yang harus dipelajari dan mengombinasikannya dengan pengetahuan mereka mengenai kemampuan masing-masing siswa, serta mengingat kembali apa yang telah bekerja dengan baik bagi mereka di masa lalu.

Dukungan bagi sekolah dan guru telah dirancang untuk mencerminkan fleksibilitas dan peluang yang tersedia bagi mereka, sembari menyediakan bantuan langsung bagi mereka yang tidak mampu dan tidak percaya diri dalam menafsirkan ekspektasi kurikulum nasional, serta mengadaptasikannya untuk memenuhi kebutuhan maupun minat siswa di sekolah mereka.

Sumber daya atau materi pendukung yang dikembangkan untuk digunakan oleh sekolah dan guru melalui Kurikulum Merdeka memberikan fondasi untuk semua pengajaran. Meskipun beberapa guru diperkirakan akan langsung menggunakan materi pendukung tersebut tanpa adaptasi, guru-guru yang lebih berpengalaman dan percaya diri akan berupaya lebih dalam merespons konteks lokal sekolah, serta kebutuhan dan minat siswa.

IV. Tantangan dan Peluang

Kurikulum Merdeka merupakan iterasi dari kurikulum nasional yang diimplementasikan di sekolah-sekolah Indonesia. Namun, dapat dikatakan bahwa iterasi kurikulum ini berbeda secara signifikan karena berbeda dalam desain maupun pendekatan aktual yang digunakan (setidaknya di fase awal) untuk implementasi. Bab 3 dan 4 membahas fitur-fitur Kurikulum Merdeka dan memberikan beberapa perbandingan dengan versi kurikulum sebelumnya. Pengembangan Kurikulum Merdeka didasarkan atas evaluasi kurikulum sebelumnya (K-13), belajar dari desain dan aplikasi Kurikulum Darurat, serta keterlibatan para pendidik dan pemangku kepentingan lainnya dalam sistem pendidikan Indonesia.

Implementasi Kurikulum Merdeka menghadirkan peluang dan tantangan bagi guru, kepala sekolah, pemimpin sekolah, dan sistem pendidikan secara keseluruhan. Bab ini menguraikan peluang dan tantangan dalam enam bagian. Bagian pertama membahas tantangan langsung dan fundamental dalam mengatasi *learning loss* sebagai dampak dari pandemi Covid-19. Lima bagian berikutnya, yakni: (1) pendekatan sistem untuk perubahan; (2) keselarasan antara kurikulum dan asesmen nasional; (3) peran-peran kunci dalam perubahan; (4) tahapan dan fokus implementasi; serta (5) pelajaran yang dipetik dari implementasi tahap awal Kurikulum Merdeka, yaitu hal-hal yang lebih umum untuk dipertimbangkan dalam perubahan kurikulum. Meski demikian, hal-hal ini ditemukan dalam konteks *learning loss* pada masa pandemi Covid-19, yang meningkatkan tantangan untuk keberhasilan implementasi kurikulum baru.

Rencana saat ini untuk periode prototipe adalah sekolah dapat memilih untuk melakukan implementasi Kurikulum Merdeka atau tidak (tahun ajaran 2022–2023), sebelum memutuskan implementasi penuh pada tahun-tahun berikutnya.

A. Covid-19–*Learning Loss* dalam Kemampuan Dasar

Pandemi Covid-19 mempengaruhi sistem pendidikan di seluruh dunia dan memaksa adanya penutupan sekolah untuk mengurangi penyebaran virus. Beberapa studi telah mengidentifikasi efek negatif dari penutupan sekolah. Berdasarkan data INOVASI, akses ke pendidikan menurun selama penutupan sekolah, khususnya di masyarakat termarginalisasi (Arsendy, dkk., 2022). Sebagai contoh, angka partisipasi sekolah untuk siswa kelas satu di sekolah dasar turun sebanyak tiga persen antara tahun ajaran 2019-2020 dan 2020-2021. Selain itu, Asian Development Bank (2021) mengestimasi lebih dari 506.130 siswa di negara-negara berkembang di Asia putus sekolah selama pandemi pada tahun 2020. Namun, sulit untuk mengukur partisipasi sekolah yang sebenarnya selama periode penutupan sekolah. Kemungkinannya adalah terdapat persentase yang jauh lebih besar di mana anak-anak terdaftar secara formal di sekolah tetapi tidak bersekolah dan tidak berpartisipasi secara efektif selama pandemi. Studi lanjutan masih diperlukan untuk menentukan berapa banyak siswa yang melanjutkan pendidikannya saat sekolah dibuka kembali.

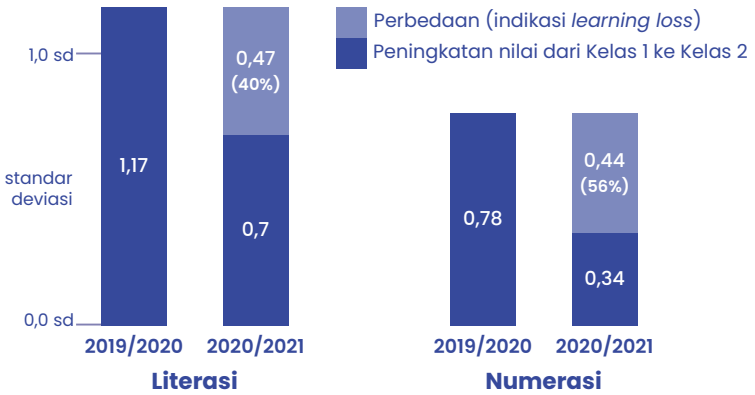
Di bulan April hingga Mei 2021, INOVASI dan PSKP Kemendikbudristek melakukan asesmen hasil belajar siswadi 69 sekolah panel mitra INOVASI.[27] Studi ini melibatkan 3.391 siswa kelas awal dari tujuh kabupaten.[28] Sekolah-sekolah panel ini berpartisipasi dalam kegiatan INOVASI selama tahun ajaran 2019-2020. INOVASI mengumpulkan data hasil belajar siswa dari sekolah-sekolah tersebut selama bulan Januari 2020 (sebelum pandemi, untuk tujuan *endline*) dan di bulan April-Mei 2021 (setelah pandemi, untuk mengetahui indikasi *learning loss*). Hasil studi menemukan bahwa satu tahun setelah pandemi, hasil belajar siswa menurun sebanyak 0,47 standar deviasi (sd) untuk literasi (setara dengan 6 bulan kemajuan pembelajaran) dan 0,44 sd untuk

[27] Instrumen yang digunakan adalah *Student Learning Assessment* (SLA), yang sebelumnya diuji oleh tim INOVASI dan ditinjau secara psikometri oleh ACER. Data dianalisis dengan menggunakan analisis Teori Respons Butir (*Item Response Theory* atau IRT).

[28] Probolinggo, Sumenep, Bima, Sumba Barat, Sumba Barat Daya, Bulungan, dan Malinau.

numerasi (setara dengan 5 bulan kemajuan pembelajaran).[29] Studi lain dari World Bank (2020) dan World Bank, dkk., (2021) mengestimasi penutupan sekolah selama delapan bulan setara dengan enam bulan *learning loss* dan dalam jangka panjang, generasi ini akan kehilangan sekitar US$17 triliun pendapatan seumur hidup.

Gambar 4.6 Perbedaan Skor Literasi dan Numerasi antara Kelas 1 dan 2 pada Tahun Ajaran 2019/2020 dan 2020/2021



Learning loss yang terjadi akan berkontribusi terhadap semakin lebarnya kesenjangan pembelajaran di tahun-tahun sekolah berikutnya. Melalui analisis lebih lanjut dengan menggunakan *data set* yang lebih besar (18.000 siswa kelas awal di delapan provinsi di Indonesia), INOVASI dan PSKP mengidentifikasi kesenjangan antara apa yang telah ditetapkan oleh kurikulum untuk dipelajari siswa dengan pencapaian aktual siswa saat ini. Tidak menguasai kemampuan esensial yang seharusnya dipelajari di jenjang awal akan memiliki efek majemuk terhadap apa yang dapat dipelajari siswa pada tahun berikutnya (lihat Gambar 7). Apabila tidak diatasi, kesenjangan ini akan terus melebar dan efeknya akan menjadi parah, terutama bagi siswa

[29] Konversi ke bulan kemajuan pembelajaran diestimasi dengan menggunakan referensi dari Education Endowment Foundation, diakses melalui laman https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/about-the-toolkits/attainment.

kelas 1 yang tahun pertama sekolahnya kurang efektif karena harus belajar dari rumah pada tahun ajaran 2020-2021.

Gambar 4.7 Ilustrasi Kesenjangan Pembelajaran yang Menumpuk di Kelas Awal (Numerasi)[30]

Sebagai salah satu inisiatif untuk memitigasi risiko *learning loss* dan mengatasi kesenjangan pembelajaran, Kemendikbudristek mengembangkan dan menerbitkan Kurikulum Darurat yang fokus pada kompetensi esensial yang diperlukan (prasyarat) untuk melanjutkan pembelajaran di tingkat berikutnya.[31]

---

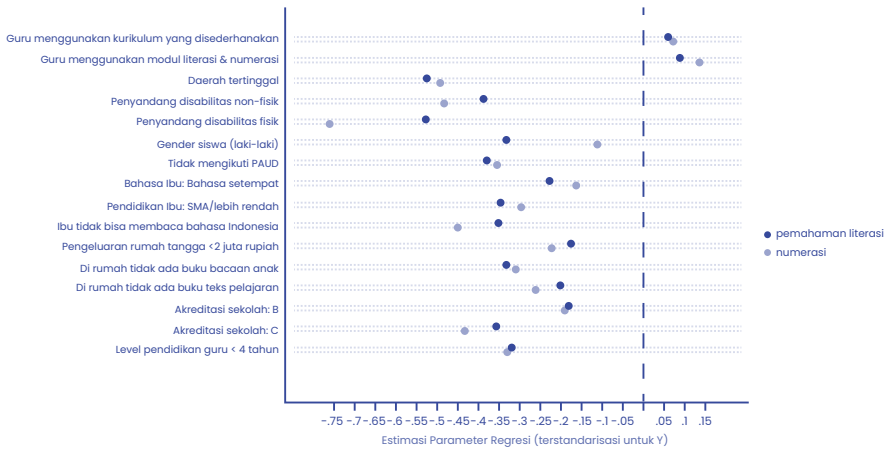
30 Kurikulum Khusus (atau biasa disebut dengan Kurikulum Darurat) adalah kurikulum yang dikeluarkan oleh Kemendikbudristek yang memberikan fleksibilitas bagi satuan pendidikan untuk menentukan kurikulum sesuai dengan kebutuhan pembelajaran peserta didik pada masa pandemi. Kurikulum ini merupakan bentuk penyederhanaan dari kurikulum 2013 yang berfokus pada kompetensi dasar yang esensial untuk melanjutkan pembelajaran di jenjang berikutnya. Diakses melalui laman https://kurikulum.kemdikbud.go.id/kurikulum-darurat.

31 Sebagaimana disebutkan di Subbab 3.2, penerbitan Kurikulum Darurat juga disertai dengan beberapa kebijakan lain untuk mendukung kurikulum baru tersebut dan mendukung pembelajaran di saat sekolah terhenti. Kebijakan ini meliputi antara lain: memberikan panduan untuk belajar dari rumah; menyesuaikan kebijakan dana BOS sehingga sekolah dapat lebih fleksibel mengalokasikan dana selama pandemi; dan memberikan kuota internet bagi guru dan siswa.

Modul literasi dan numerasi juga dikembangkan oleh Kemendikbudristek (dan mitra) untuk melengkapi Kurikulum Darurat agar membantu guru, peserta didik, dan orangtua fokus pada keterampilan dasar selama penutupan sekolah. Modul ini mencakup aktivitas refleksi akhir dan tugas asesmen mandiri di setiap akhir pembelajaran untuk menentukan tingkat pemahaman siswa di setiap kegiatan dan, yang penting adalah, memberikan sumber maupun materi pembelajaran untuk mendukung orangtua dalam membantu inisiatif pembelajaran di rumah.

Analisis data hasil belajar siswa menemukan bahwa modul numerasi dan literasi memiliki korelasi signifikan secara statistik dengan hasil belajar siswa (lihat Gambar 8). Hal ini memungkinkan karena tujuan pembelajaran berkelanjutan sudah didefinisikan secara jelas di modul untuk setiap level pembelajaran dan pada kegiatan refleksi maupun tugas penilaian mandiri di akhir pelajaran.

Gambar 4.8 Estimasi Parameter Regresi (Terstandardisasi untuk Y) untuk Hasil Belajar Siswa



Kebijakan signifikan lainnya yang diterbitkan dalam merespons pandemi adalah pemberian otonomi kepada sekolah dalam memilih kurikulum yang ingin mereka gunakan untuk mengajar. Sekolah dapat terus mengimplementasikan Kurikulum 2013 secara penuh,

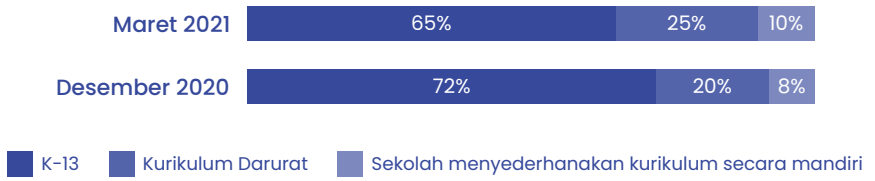
mengimplementasikan kurikulum yang disederhanakan (Kurikulum Darurat), atau menyederhanakan kurikulum secara mandiri.

Namun, terlepas dari hasil yang menjanjikan dari kurikulum yang disederhanakan (silakan mengacu pada Subbab 3.2), survei PSKP yang dilaksanakan pada bulan Desember 2020 dan Maret 2021 (lihat Gambar 9) menemukan bahwa sebagian besar sekolah yang disurvei terus menggunakan Kurikulum K-13.[32] Hanya sejumlah kecil sekolah (tiga dari sepuluh sekolah) yang menggunakan kurikulum yang disederhanakan (baik sekolah menggunakan Kurikulum Darurat ataupun sekolah menyederhanakan kurikulum secara mandiri). Survei *monitoring* yang dilakukan oleh INOVASI menemukan bahwa penggunaan Kurikulum Darurat lebih terbatas di daerah yang tertinggal (Handayani dan Sukoco, 2020). Sulitnya akses internet dan terbatasnya anggaran ditambah dengan tantangan geografis membatasi kapasitas sekolah untuk mendapatkan informasi mengenai kurikulum, serta mencetak dan mendistribusikan modul literasi maupun numerasi dari Kurikulum Darurat.

Tantangan yang muncul dari pandemi Covid-19 adalah perlunya mengatasi *learning loss* di luar dari rendahnya performa sekolah Indonesia yang berkelanjutan terjadi sebelum pandemi. Peluangnya adalah untuk menerapkan pembelajaran yang diperoleh dari inisiatif yang dilakukan selama pandemi—perlunya menyesuaikan kurikulum agar fokus pada kompetensi atau keterampilan esensial bersama dengan bimbingan dan dukungan fleksibilitas agar sekolah dan guru bisa fokus untuk memenuhi kebutuhan siswa (menghindari perlunya mengajarkan kurikulum yang ditentukan oleh pusat dengan terburu-buru) dan dukungan bagi kepala sekolah, guru, serta orangtua dalam mendukung pembelajaran siswa.

[32] Diakses melalui laman web https://kurikulum.kemdikbud.go.id/wp-content/unduhan/Kajian_Pemulihan.pdf.

Gambar 4.9 Kurikulum yang Digunakan Sekolah Selama Pandemi Covid-19



B. Pendekatan Sistem untuk Perubahan

Mempertimbangkan hasil kunci dari beberapa literatur mengenai sistem pendidikan berkinerja tinggi, memberikan poin acuan untuk menilai tantangan dan peluang yang akan dihadapi Indonesia dalam periode singkat prototipe Kurikulum Merdeka sebelum memutuskan implementasinya pada seluruh sistem.

Mourshed, dkk., (2010) di dalam McKinsey's*:* Bagaimana sistem-sistem sekolah yang paling unggul di dunia menjadi semakin lebih baik lagi menunjukkan bahwa "perbaikan signifikan dalam pencapaian pendidikan dapat dicapai sesingkat-singkatnya dalam waktu enam tahun". Melalui studi ekstensif mengenai perbaikan sistem pendidikan, mereka berpendapat bahwa perhatian perlu diberikan pada posisi sistem saat ini dalam merespons hasil belajar siswa; adanya intervensi yang diperlukan untuk melakukan perbaikan yang diinginkan; dan adaptasi intervensi dengan mempertimbangkan sejarah, budaya, politik, dan struktur sistem sekolah suatu negara.

Mourshed, dkk., (2010) menemukan bahwa di setiap tahap perbaikan sistem, sistem yang semakin membaik tersebut memilih sejumlah intervensi penting untuk diimplementasikan secara sistematis. Beberapa intervensi tersebut dilakukan secara bertahap sesuai level perkembangannya, serta mencerminkan kondisi dan pengaturan sistem saat ini. Terdapat enam intervensi di tiap tahap perjalanan perbaikan sistem, meskipun setiap intervensi tersebut memiliki fokus dan tindakan

spesifik yang berbeda-beda. Keenam intervensi tersebut adalah sebagai berikut:

1. Merevisi kurikulum dan standar
2. Memastikan struktur penghargaan maupun renumerasi yang sesuai bagi guru dan kepala sekolah
3. Membangun keterampilan teknis guru dan kepala sekolah
4. Melakukan asesmen siswa
5. Membangun sistem data
6. Memfasilitasi perbaikan melalui pengembangan dokumen kebijakan dan Undang-Undang Pendidikan

Perjalanan perbaikan sistem pendidikan di Indonesia mencerminkan beberapa observasi yang dibuat oleh Mourshed, dkk., (2010) dengan memperhatikan sejarah, budaya, dan struktur sistem dalam pengembangan strategi perbaikan. Selain itu, adanya pengembangan model kurikulum baru yang saat ini sedang "diprototipekan" di Indonesia, yaitu Kurikulum Merdeka. Adapun penyederhanaan kurikulum K-13 selama pandemi mencerminkan revisi dalam intervensi yang digambarkan oleh Mourshed, dkk., (2010): mengembangkan kurikulum dan standar, mengembangkan keterampilan guru dan kepala sekolah, melakukan asesmen siswa, membangun sistem data, serta mengubah kebijakan dan undang-undang untuk memfasilitasi perbaikan. Meski ada banyak pekerjaan yang masih harus dilakukan di Indonesia, khususnya untuk memastikan bahwa kabupaten/kota mampu mendukung implementasi kurikulum dengan taat di semua sekolah yang beragam, perubahan yang dilakukan bersifat multidimensi dan diterapkan di seluruh tingkat sistem pendidikan—sebagaimana jelas terlihat dalam perbaikan sistem pendidikan di negara lain.

Selanjutnya, Schleicher (2018) dalam makalahnya terkait sistem sekolah berkinerja unggul, mengacu pada upaya Marc Tucker di National Center on Education and the Economy (NCEE), mengamati bahwa sistem pendidikan berkinerja tinggi memiliki ciri-ciri sebagai berikut:

1. Pemimpin di sistem pendidikan berkinerja tinggi meyakinkan para warganya bahwa masa depan layak untuk diinvestasikan melalui pendidikan
2. Keyakinan bahwa setiap siswa bisa belajar
3. Keragaman kebutuhan siswa dipenuhi dengan praktik pedagogi yang terdiferensiasi—tanpa mengorbankan standar
4. Seleksi dan pendidikan staf pengajar dilakukan secara hati-hati dan saksama
5. Tujuan-tujuan ambisius yang jelas mengenai apa yang harus mampu dilakukan oleh siswa dan membuat guru dapat memutuskan apa yang perlu mereka ajarkan kepada siswanya
6. Pendidikan berkualitas tinggi di seluruh sistem sehingga setiap siswa bisa menerima manfaat dari pengajaran yang berkualitas
7. Kebijakan dan praktik yang selaras di seluruh sistem

Upaya-upaya terbaru di Indonesia pada perbaikan kurikulum dan sistem belum sepenuhnya membahas seluruh faktor-faktor tersebut. Meski demikian, pendidikan berkualitas dianggap penting bagi setiap anak Indonesia dan negara ini; ekspektasi dan standar tinggi ditetapkan untuk semua siswa dan lebih banyak perhatian diberikan untuk mendukung sekolah maupun guru dalam memenuhi kebutuhan dan minat siswa; serta perbedaan yang dapat dilakukan oleh para aktor di berbagai bagian sistem pendidikan pun menerima makin banyak perhatian dan dukungan. Hal-hal seperti ini dan beberapa tindakan lainnya menegaskan kembali pandangan bahwa Indonesia saat ini memang berupaya untuk mencapai sistem pendidikan yang berkinerja tinggi. Meski di saat bersamaan menyadari situasi pencapaian siswa saat ini dan upaya signifikan yang harus dilakukan di negara ini untuk meningkatkan akses dan peluang di dalam pembelajaran.

Terdapat peluang bagi Indonesia untuk menggunakan periode prototipe ini untuk meningkatkan koherensi dan keselarasan lintas semua tingkat sistem pendidikan, serta lintas program yang dirancang untuk mendukung implementasi dan meningkatkan kualitas pembelajaran siswa. Tantangannya adalah melakukan perubahan ini dengan taat

(yang tidak sekadar adanya kurikulum baru) agar implementasi Kurikulum Merdeka dapat menghasilkan perbaikan substantif dalam hal kemajuan dan pencapaian hasil belajar siswa.

C. Keselarasan Antara Kurikulum dan Asesmen Nasional

Ada perubahan signifikan dalam sistem asesmen nasional yang mencerminkan arahan kunci dari Kurikulum Merdeka. Penghapusan Ujian Nasional (UN) dan implementasi kebijakan zonasi sekolah sebagai mode utama seleksi sekolah[33] (Kemendikbud RT, 2019, 2021) dilakukan sebelum implementasi kurikulum baru. Dua kebijakan tersebut tampaknya sejalan dengan reformasi kurikulum saat ini.

Studi yang dilakukan di Jepang oleh Bjork (2015) memberikan bukti yang meyakinkan mengenai peran signifikan asesmen dalam keberhasilan reformasi kurikulum. Meskipun reformasi pendidikan yang diperkenalkan di Jepang pada tahun 2000-an memberikan hasil positif di jenjang pendidikan dasar, hasilnya berbeda di jenjang menengah. Bjork menemukan bahwa reformasi di Jepang tidak selaras dengan prioritas sekolah menengah yang disusun di satu titik fokus: ujian masuk sekolah. Tes ini menyebabkan siswa, orangtua, dan guru lebih memperhatikan nilai siswa karena nilai tersebut menentukan sekolah dan institusi mana yang akan dapat dipilih siswa di masa depan. Dampaknya, belajar mengajar lebih mementingkan nilai ketimbang pemahaman siswa.

Hal serupa juga terjadi di Indonesia, di mana UN yang sangat berpengaruh menyebabkan waktu dihabiskan untuk persiapan ujian alih-alih mengajarkan kurikulum. Oleh karena itu, perhatian perlu diberikan untuk memastikan adanya keselarasan antara apa yang ditetapkan kurikulum untuk dipelajari oleh siswa dan apa yang diuji secara nasional.

[33] Kebijakan ini dimaksudkan untuk mengurangi penggunaan hasil akademis sebelumnya untuk pendaftaran siswa ke sekolah negeri. Di dalam sistem baru, sekolah memprioritaskan siswa yang tinggal dekat sekolah—terlepas dari latar belakang akademis siswa.

Hal lain yang juga perlu diperhatikan adalah bagaimana data dari asesmen nasional digunakan. Meskipun ujian nasional dibatalkan pada tahun 2020, ada dua rintangan yang harus diantisipasi. *Pertama*, meskipun hasil asesmen nasional tidak secara formal digunakan untuk penempatan sekolah menengah; ujian sekolah tetap memiliki pengaruh yang tinggi bagi mayoritas siswa karena hasil ujian tersebut digunakan untuk mendaftar ke sekolah menengah. *Kedua*, meskipun asesmen nasional (termasuk AKM, survei karakter, dan survei lingkungan belajar) dimaksudkan agar memiliki pengaruh yang terbatas (*low stakes*) (Pusat Asesmen dan Pembelajaran, 2021), beberapa pihak menganggap—khususnya AKM—sebagai aktivitas yang akan sangat berpengaruh (*high-stakes*). Di beberapa kasus yang ditemukan, siswa sangat dipersiapkan oleh sekolah untuk mengikuti AKM, malahan mengubah dan membatasi apa yang diharapkan untuk dipelajari oleh siswa. Beberapa perusahaan swasta bahkan menawarkan layanan kepada siswa untuk mendapatkan hasil AKM yang baik (Kementerian Agama, 2021). Jika praktik ini berlanjut, AKM dapat memiliki pengaruh yang sama seperti UN dan siswa bisa gagal mendapatkan manfaat dari Kurikulum Merdeka. Tantangan ini perlu diatasi melalui komunikasi yang jelas dan konsisten mengenai tujuan AKM; memastikan keselarasan antara kurikulum dan AKM (agar pengajaran kurikulum yang baik menjadi persiapan yang memadai untuk AKM); serta peningkatan mutu asesmen sekolah untuk memandu kegiatan belajar mengajar dan memberikan informasi yang berguna bagi siswa maupun orangtua.

Periode prototipe kurikulum baru membuka peluang bagi Indonesia untuk memberikan saran maupun dukungan berkualitas terkait asesmen diagnostik dan formatif yang akan membantu guru dan juga sekolah dalam meningkatkan pembelajaran siswa. Selain itu, juga harus ada komunikasi dengan sekolah dan masyarakat luas mengenai tujuan baru (dan keterbatasan) dari asesmen nasional.

D. Peran yang Menjadi Kunci Perubahan

Pendekatan yang diambil dalam implementasi Kurikulum Merdeka konsisten dengan prinsip di beberapa negara lain yang memberikan derajat pelimpahan wewenang atau kontrol kepada kepala sekolah dan guru di sekolah (Anggraena, dkk., 2022).

Dampaknya, kepala sekolah dan guru di Indonesia akan menjadi pemain kunci dalam implementasi kurikulum baru dan fokus perbaikan dalam pembelajaran siswa akan terjadi di tingkat sekolah. Mereka perlu menelaah kurikulum baru (dan berupaya memahami apa yang sama maupun berbeda), kemudian merencanakan pengajaran untuk membantu siswa mempelajari pengetahuan dan keterampilan yang diinginkan. Elemen kunci dalam tahap perencanaan ini akan menyangkut bagaimana tingkat pencapaian siswa saat ini dinilai atau diukur untuk mengidentifikasi titik awal proses pengajaran.

Peran-peran kunci lainnya di dalam sistem pendidikan akan membantu memfasilitasi (atau menghambat) perubahan. Misalnya, pengawas sekolah bertanggung jawab untuk menilai dan mengawasi kinerja akademis, serta manajerial sekolah di mana mereka akan memiliki tanggung jawab kunci untuk keberhasilan implementasi. Aktor lain di dalam sistem pendidikan Indonesia juga dapat mengemban tanggung jawab untuk mendukung perubahan apabila mereka siap mengambil peran tersebut, seperti universitas dan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK), badan penjaminan mutu, serta pusat pengembangan guru—Kemendikbudristek di tingkat provinsi.[34]

Meskipun ada beberapa perubahan signifikan dalam apa yang akan diajarkan dan tentu saja perlu dipahami oleh individu yang akan melaksanakan peran kunci ini, perubahan dalam Kurikulum Merdeka juga menyangkut bagaimana kurikulum ini disusun dan dipaparkan, serta bagaimana kurikulum ini menawarkan fleksibilitas dan tanggung jawab lebih bagi sekolah (pemimpin sekolah dan guru) untuk memastikan pengajaran memenuhi kebutuhan maupun minat siswa.

---

[34] Dulunya Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP), kemudian direstrukturisasi pada 21 Maret 2022, sebagai (1) Balai Guru Penggerak (BGP) dan Balai Besar Guru Penggerak (BBGP); dan (2) Balai Penjaminan Mutu Pendidikan (BPMP).

Peran dan tanggung jawab peran-peran kunci ini mungkin perlu dijabarkan secara jelas agar setiap individu memahami apa yang diharapkan dari mereka, serta apa saja perbedaannya dari peran dan tanggung jawab mereka saat ini. Dengan adanya perbedaan ini mungkin diperlukan adanya pengembangan profesional untuk membantu mereka beradaptasi dalam konteks baru.

Sebagai contoh, Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL) menjabarkan persyaratan dan praktik kepemimpinan bagi para pemimpin sekolah, dan juga pernyataan praktik "memimpin pengajaran dan pembelajaran" yang mencakup pernyataan berikut ini:

> *Kepala sekolah menciptakan budaya yang positif mengenai tantangan dan dukungan, memungkinkan adanya pengajaran yang efektif guna mengembangkan peserta didik yang antusias, mandiri, dan berkomitmen untuk belajar seumur hidup. Kepala sekolah memiliki tanggung jawab kunci untuk mengembangkan budaya pengajaran yang efektif [dan] untuk memimpin, merancang, mengelola kualitas pengajaran dan pembelajaran, serta pencapaian hasil belajar siswa di semua aspek perkembangan mereka.*
> *Mereka menetapkan ekspektasi tinggi untuk keseluruhan sekolah melalui perencanaan kolaboratif,* monitoring*, dan peninjauan kembali efektivitas pembelajaran.* (AITSL, 2017)

Pernyataan tersebut merepresentasikan kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang bertanggung jawab atas kualitas belajar mengajar di sekolah. Jika peran serupa diharapkan dapat dilakukan pemimpin-pemimpin sekolah di Indonesia, pertimbangan yang perlu diberikan adalah bagaimana mereka dapat didukung untuk memahami apa yang diminta, serta bagaimana pengetahuan, keterampilan, dan kapabilitas baru dapat dikembangkan untuk memenuhi ekspektasi tersebut.

Perhatian perlu diberikan kepada individu-individu yang memegang peranan kunci untuk memastikan bahwa mereka memahami perubahan apa yang perlu dilakukan, alasan mengapa perubahan tersebut akan menghasilkan hasil belajar yang meningkat, bagaimana perubahan akan dibuat, serta kewenangan pembuatan keputusan di tangan kepala sekolah dan masing-masing guru dalam mengimplementasikan kurikulum.

Sebagai contoh, agar guru dapat meningkatkan pembelajaran siswa melalui implementasi Kurikulum Merdeka, perhatian harus diberikan kepada pengetahuan mereka terkait isi mata pelajaran, keterampilan pedagogi, dan kemampuan dalam mengidentifikasi tingkatan pencapaian siswa saat ini, serta mengembangkan pelajaran yang didasarkan pada hasil pembelajaran. INOVASI memiliki contoh-contoh bagaimana hal ini berhasil dilaksanakan.

Sebagaimana dikatakan oleh Cannon (2020), strategi INOVASI untuk meningkatkan hasil belajar bagi siswa di kelas awal adalah melalui adaptasi iteratif yang didorong oleh adanya permasalahan (*Problem-Driven Iterative Adaptation* atau PDIA). Strategi dimulai dengan memahami tantangan lokal (khususnya dengan mengacu kepada data pembelajaran siswa), merancang, mengimplementasi, dan menguji praktik/solusi yang relevan secara kontekstual untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran serta melakukan adaptasi perbaikan secara berkelanjutan. Mereka juga melibatkan kerja terus-menerus dengan komunitas praktik lokal yang dipercaya berkontribusi terhadap peningkatan hasil belajar, khususnya untuk peserta didik kelas awal (Fearnley-Sander, 2020). Di dalam proyek-proyek INOVASI, pendekatan PDIA umum diajarkan kepada guru, kepala sekolah, dan pengawas melalui kelompok kerja guru berbasis gugus sekolah (Cannon, 2020).

Indonesia memiliki peluang untuk mengidentifikasi peran-peran dalam sistem pendidikan yang sangat penting bagi implementasi kurikulum (serta proses peninjauan dan perbaikan yang sedang berlangsung). Tantangannya, khususnya selama proses prototipe dalam beberapa tahun mendatang, adalah untuk mengidentifikasi kelompok-kelompok kecil tetapi representatif yang memegang peranan kunci dan bekerja sama dengan mereka untuk lebih memahami perubahan apa saja yang akan dibuat, mengembangkan dan menguji coba strategi untuk

membantu mereka membuat perubahan ini, kemudian mempersiapkan dukungan dan petunjuk untuk implementasi kurikulum baru di seluruh sistem. Pemahaman yang jelas mengenai alasan mengapa, bagaimana, dan kapan perubahan ini dilakukan, serta bagaimana peran-peran kunci dapat berkontribusi terhadap kesuksesannya, akan menjadi hal yang signifikan dalam memastikan keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka. Sebaliknya, karena kurikulum ini nantinya diimplementasikan di semua sekolah, maka menjadi sangat penting bagi kepala sekolah dan guru di semua sekolah untuk memperoleh peluang dan juga dukungan untuk mengembangkan pemahaman mereka mengenai alasan mengapa serta bagaimana perubahan dilakukan.

E. Tahapan dan Fokus Implementasi

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020) menyatakan bahwa untuk mencapai perubahan pendidikan di sekolah, pembuat kebijakan perlu menyusun strategi implementasi yang koheren, dapat ditindaklanjuti, dan dikomunikasikan secara baik yang sejak awal melibatkan para pemangku kepentingan, serta mempertimbangkan kondisi lingkungan sebagai bagian dari proses rancangan kebijakan.

Kerangka OECD dirancang agar membantu para pemimpin menganalisis apa yang perlu dilibatkan untuk bergerak dari perubahan yang diinginkan ke tindakan—dalam kasus ini, di sekolah dan ruang kelas di seluruh Indonesia. Kerangka OECD ini mempertimbangkan tiga dimensi yang perlu diperhitungkan dalam mengembangkan strategi implementasi yang efektif: (1) rancangan kebijakan yang cerdas, (2) keterlibatan pemangku kepentingan yang inklusif, dan (3) lingkungan yang kondusif. Meskipun tidak menggunakan ketiga dimensi ini secara komprehensif, bagian ini mempertimbangkan beberapa hal yang harus diperhatikan dalam perencanaan implementasi (dan alasan untuk perubahan), tahapan implementasi, tingkat keterampilan, pengalaman, dan kepercayaan diri yang berbeda-beda, analisis kebutuhan dan merespons kebutuhan, serta asesmen siswa.

1. Alasan untuk Berubah

Pada akhirnya, implementasi kurikulum baru bertujuan untuk meningkatkan kualitas pengajaran di mana nantinya diharapkan akan meningkatkan pembelajaran siswa. Rancangan Kurikulum Merdeka mencerminkan fitur-fitur yang perlu diperhitungkan selama implementasinya—dalam hal ini, perbedaan dengan kurikulum sebelumnya, mengapa perubahan dibuat, bagaimana fitur-fitur baru terlihat dalam kerangka kurikulum, dan apa saja yang diharapkan dari pemimpin sekolah maupun guru.

Salah satu cara untuk mempresentasikan kurikulum baru adalah dengan menyoroti fitur-fitur rancangan Kurikulum Merdeka dan menjelaskan apa maknanya bagi guru, pemimpin sekolah, serta pihak lain. Penjelasan fitur-fitur rancangan tersebut juga dapat mencakup pembahasan tentang perbedaannya dengan iterasi-iterasi sebelumnya, atau dapat diberikan penjelasan secara terpisah mengenai bagaimana kurikulum baru ini berbeda dan mengapa perubahan dibuat.

Fitur-fitur rancangan mencakup hal-hal berikut ini:

1. **Kejelasan dan koherensi**—kurikulum menetapkan ekspektasi mengenai apa yang harus dipelajari oleh siswa di tiap tahapan sekolah dan menyediakan panduan tambahan, serta materi pendukung bagi guru tentang bagaimana merencanakan pembelajaran dan menyampaikan instruksi.

2. **Kesempatan dan waktu**—rancangan kurikulum berupaya memberikan kesempatan dan waktu bagi semua siswa untuk memperoleh pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan esensial, dan bagi guru untuk mengajar (sementara juga memberikan kesempatan bagi pembelajaran siswa dilakukan secara lebih mendalam dan diperluas) berdasarkan tingkat pencapaian siswa saat ini (TaRL).

3. **Fleksibilitas dan adaptabilitas**—sekolah dan guru dapat fokus untuk memenuhi kebutuhan dan minat siswa, serta menciptakan

relasi dengan konteks lokal (alih-alih didorong oleh kebutuhan untuk cepat-cepat merampungkan kurikulum).

4. **Petunjuk dan dukungan**—model kurikulum mencakup penyediaan materi mengenai bagaimana cara mengajar dan menilai pengetahuan, pemahaman, keterampilan esensial, menilai pembelajaran siswa, dan mengajarkan ulang isi materi pelajaran jika dibutuhkan.

5. **Dukungan**—kurikulum juga menyediakan dukungan dalam skala nasional, provinsi, dan kabupaten untuk membantu sekolah menyediakan pendidikan berkualitas kepada siswa (dengan catatan, kapasitas untuk memberikan dukungan seperti ini, di mana memerlukan ketaatan and integritas, masih perlu direalisasikan)

2. Tahapan Implementasi

Tiga tahapan terpisah implementasi Kurikulum Merdeka dapat dijabarkan melalui tahapan periode berikut: (1) periode prototipe, (2) periode adopsi secara nasional dari kurikulum baru, dan (3) periode *monitoring* serta penyempurnaan setelah perubahan dilakukan di semua (atau mayoritas) sekolah.

1. Tahap prototipe diimplementasikan di 2.500 Sekolah Penggerak. Di tahap ini, hanya sekolah-sekolah yang ikut serta dalam uji coba yang akan mengimplementasikan kurikulum baru. Tahap ini membuka peluang bagi proses penyempurnaan dan finalisasi serangkaian strategi, serta materi pendukung sehingga nantinya semua materi yang dikembangkan telah diuji di lapangan dan diperbaiki berdasarkan umpan balik dari guru maupun pengguna lain.

2. Tahap adopsi secara nasional akan berlangsung sejak sekolah mulai menggunakan kurikulum baru sampai saat semua siswa belajar melalui program yang berdasarkan kurikulum baru. Perlu dibuat keputusan mengenai tahapan adopsinya dan apakah hal ini akan sama semua di seluruh Indonesia. Dalam hal ini, ada beberapa sekolah dengan guru yang berpengalaman

dan mumpuni sehingga memungkinkan membuat perubahan dalam waktu cepat. Namun, di sisi lain, ada sekolah lain—yang berkolaborasi dengan kabupaten/kota dan jaringan sekolah lainnya—memerlukan waktu lebih lama dalam membangun kapabilitas dan kepercayaan diri guru sembari mereka terus berjalan untuk melakukan adopsi. Konsisten dengan peran dan tanggung jawab masing-masing pejabat pusat dan provinsi/kabupaten/kota, pemerintah pusat mungkin akan menetapkan tenggat waktu kapan semua program mengajar harus didasarkan atas kurikulum baru, dengan pemerintah daerah menetapkan rencana implementasi yang sesuai keadaan lokal dan berkelanjutan sepanjang waktu implementasi kurikulum baru tersebut.

3. Setelah sekolah mulai menggunakan kurikulum baru untuk semua tingkat, periode *monitoring* dan penyempurnaan harus dimulai dengan kesempatan untuk memberikan umpan balik dan mencari petunjuk mengenai bagaimana kurikulum dapat digunakan dengan sebaik-baiknya untuk meningkatkan pembelajaran siswa. Tergantung dari temuan yang diangkat, umpan balik dapat digunakan di tingkat sekolah atau tingkat kabupaten/kota untuk memperbaiki strategi belajar mengajar dan/atau digunakan untuk merencanakan kegiatan pengembangan keprofesian atau dukungan lain bagi guru dan kepala sekolah. Selain itu, kementerian juga dapat memantau umpan balik untuk mengidentifikasi peluang agar menyempurnakan kurikulum yang informasinya didapatkan dari umpan balik pengguna. Dengan cara ini, implementasi Kurikulum Merdeka membuka kesempatan untuk memperkenalkan proses perbaikan bertahap dan berkelanjutan dalam proses penyempurnaan, dibandingkan perubahan besar dan signifikan secara berkala. Hal ini juga memungkinkan perhatian secara terus-menerus terhadap peningkatan kualitas mengajar melalui strategi kabupaten/kota yang didukung oleh upaya dari tingkat pusat.

3. Tingkat Keterampilan, Pengalaman, dan Kepercayaan Diri yang Berbeda

Ada variasi signifikan dalam keterampilan, pengalaman, dan kepercayaan diri guru maupun kepala sekolah di seluruh Indonesia. Hal serupa juga terjadi pada orang-orang yang memegang peran kunci di tingkat dinas kabupaten/kota dan provinsi. Mengingat peran penting kepala sekolah dan guru dalam kesuksesan implementasi Kurikulum Merdeka, perencanaan implementasi dan dukungan (termasuk pengembangan keprofesian dan strategi pendukung lainnya) perlu memperhitungkan variasi keterampilan, pengalaman, dan kepercayaan diri, termasuk bagaimana cara mengatasi kesenjangan ini sebisa mungkin secara langsung dengan cara yang berkelanjutan hingga nantinya implementasi benar-benar terwujud.

Selama tahap implementasi prototipe, terdapat peluang bagi kementerian untuk bekerja sama dengan beberapa provinsi, kabupaten/kota, dan mitra, guna mengidentifikasi bidang-bidang pengembangan keprofesian guru dan juga apa yang terbukti berhasil di masa lalu, serta menyempurnakan sumber daya yang ada atau mengembangkan sumber daya baru yang bisa digunakan oleh sekolah, provinsi, dan kabupaten/kota.

Sebagai contoh, INOVASI telah bekerja sama dengan tim provinsi dalam mengembangkan modul-modul untuk meningkatkan kapasitas guru dalam melakukan pengajaran literasi. Studi mengenai hasil dari inisiatif ini mengamati hal-hal sebagai berikut:

Model ini memprioritaskan pengetahuan pedagogi literasi guru: bagaimana membantu anak memecahkan kode-kode bahasa tertulis dan bagaimana membantu mereka mengakses makna harfiah maupun makna tersirat di dalam teks. Pada konteks di mana guru tidak mengetahui cara mengajar membaca, hal ini muncul sebagai prioritas. Program rintisan literasi utama dari program INOVASI–Literasi 1 dan 2–merupakan program rintisan pengembangan keprofesian guru. Tujuan integral dari kedua program rintisan ini adalah untuk memperkuat sistem pengembangan keprofesian di Indonesia dan mengembangkan kapasitas personel agar memastikan ini berhasil (Fearnley-Sander, 2020).

4. Analisis Kebutuhan dan Merespons Kebutuhan– Beda Sekolah, Beda Strategi

Meskipun beberapa sekolah akan memiliki sumber daya dan pengalaman untuk melakukan asesmen kebutuhan, serta menginisiasi strategi untuk meningkatkan pengetahuan guru terkait materi ajar, praktik pedagogi guru, dan/atau strategi asesmen untuk mendukung TaRL, sekolah lain bisa jadi tidak memiliki sumber daya dan/atau pengalaman yang sama untuk melakukannya. Biasanya hal ini dialami oleh sekolah-sekolah kecil, tetapi kasus ini bisa jadi tidak terbatas juga untuk sekolah lainnya.

Tantangannya adalah apakah semua sekolah maupun guru akan dapat mengakses internet dan perangkat, serta sumber daya yang tersedia secara daring. Keterampilan dan kepercayaan diri guru untuk menggunakan internet serta infrastruktur untuk mengaksesnya, memerlukan perhatian khusus saat merencanakan proses implementasi.

Selama periode implementasi prototipe Kurikulum Merdeka, Kemendikbudristek bisa bekerja sama dengan beberapa provinsi/ kabupaten/kota dan mitra lain dalam mengembangkan alat untuk membantu membimbing sekolah dan kabupaten melakukan asesmen kebutuhan maupun proses pengembangan tindak lanjutnya yang fokus pada pembangunan kapasitas sekolah (kapabilitas staf dan sumber daya sekolah) untuk mengimplementasikan kurikulum baru. Proses ini juga mungkin dapat memberikan panduan serta bimbingan bagi sekolah-sekolah yang kurang berpengalaman di mana mereka bisa menerima manfaat dari bekerja sama dengan tim kabupaten/kota dan/ atau sekolah lain; membangun komunitas praktis yang mendukung diseminasi pengetahuan dan keterampilan, serta membangun kepercayaan diri dan kapabilitas.

Salah satu area yang perlu diperhatikan adalah pengembangan strategi untuk membantu siswa mempelajari kapabilitas yang dirincikan di dalam Profil Pelajar Pancasila melalui instruksi mata pelajaran dan melalui pembelajaran berbasis proyek. Ini adalah satu bidang dalam kurikulum baru yang mengalami perubahan signifikan dari praktik saat ini. Agar berhasil mengimplementasikan elemen baru dari kurikulum ini, diperlukan serangkaian bimbingan dan contoh praktik; mulai dari saran

mengenai kapabilitas mana yang secara alamiah sesuai dengan mata pelajaran yang mana untuk menyeimbangkan instruksi atau pengajaran langsung oleh guru dengan kegiatan yang berbasis inkuiri. Rencana yang terperinci akan membantu banyak guru menjadi lebih percaya diri dalam menggunakan elemen baru ini.

Proses ini akan menjadi langkah pertama yang penting dalam tujuan jangka panjang untuk membangun sistem pembelajaran yang kolaboratif dengan kabupaten/kota dan provinsi. Setelah diuji prosesnya, kurikulum ini harus disempurnakan dan dibuat tersedia untuk diterapkan pada tahap kedua implementasi Kurikulum Merdeka.

5. Asesmen—Diagnostik, Formatif, dan Sumatif

Asesmen dapat memiliki pengaruh positif atau negatif terhadap implementasi kurikulum. Idealnya, pengaruhnya akan positif dan asesmen akan membantu guru dalam mengidentifikasi apa yang saat ini siswa ketahui sehingga pengajaran dapat didasarkan pada kondisi tersebut. Namun, di sisi lain, asesmen juga dapat membatasi apa yang akan diajarkan.

UNESCO (2016) mendefinisikan asesmen diagnostik sebagai asesmen yang bertujuan untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan peserta didik dengan maksud untuk mengambil tindakan yang diperlukan dalam meningkatkan pembelajaran. Asesmen ini digunakan sebelum proses belajar mengajar untuk mengestimasi kesiapan peserta didik atau tingkat pencapaian siswa. Asesmen formatif akan dilakukan selama proses pendidikan agar meningkatkan pembelajaran siswa. Ini secara implisit memunculkan bukti tentang pembelajaran siswa untuk mengatasi kesenjangan antara prestasi saat ini dan prestasi yang diinginkan (agar tindakan yang diambil dapat menutup kesenjangan), memberikan umpan balik kepada siswa, dan melibatkan siswa dalam asesmen serta proses belajar. Di sisi lain, asesmen sumatif mengevaluasi pencapaian peserta didik di akhir semester, tahap, pelajaran atau program yang biasanya, meskipun tidak selalu melibatkan tes formal atau ujian. Asesmen sumatif paling sering digunakan untuk penentuan peringkat, penilaian dan/atau kenaikan kelas siswa, dan untuk tujuan sertifikasi.

Selama tahap implementasi prototipe, hal-hal berikut patut diberikan perhatian khusus:

1. Pengembangan instrumen asesmen diagnostik untuk tahun-tahun awal sekolah fokus pada area-area keterampilan kunci, khususnya untuk literasi dan numerasi. Pengembangan ini dapat meliputi asesmen yang digunakan sekolah untuk mengidentifikasi sejauh mana pembelajaran siswa di sekolah, termasuk misalnya, sejauh mana kemampuan membaca siswa. Tujuan asesmen diagnostik adalah untuk memberikan informasi yang cukup terperinci kepada guru mengenai apa yang sudah diketahui oleh siswa, apa yang sudah dapat mereka lakukan, dan area-area apa yang memerlukan perhatian. Data ini akan menjadi titik awal untuk program pengajaran. Data ini kemungkinan besar menggambarkan bahwa pengajaran terdiferensiasi (TaRL) dibutuhkan sejak semester pertama sekolah untuk area-area seperti membaca—misalnya dengan variasi signifikan dalam hal pencapaian membaca siswa.

2. Pengembangan panduan dan contoh-contoh asesmen formatif untuk menuntun guru saat menggunakan data asesmen yang relevan dalam menilai keberhasilan strategi mengajar dan memberikan informasi mengenai tahapan berikutnya untuk pembelajaran siswa. Hal lain yang juga harus disediakan adalah informasi mengenai di mana modul dikembangkan untuk melengkapi saran-saran dari kurikulum baru mengenai asesmen formatif. Selain itu, informasi mengenai area baru kurikulum, seperti panduan dan contoh asesmen formatif pembelajaran berbasis proyek, akan membantu guru memahami tujuan kurikulum.

3. Penyelarasan program asesmen nasional dengan kurikulum baru. Penyelarasan ini untuk memastikan program dan skala pelaporannya mencerminkan ekspektasi dari kurikulum baru, selain itu data yang dihasilkan dari asesmen nasional akan memberikan kontribusi positif dalam diskusi mengenai kurikulum baru, implementasinya, dan kemungkinan penyempurnaannya.

F. Pelajaran yang Dipetik dari Tahap Awal Implementasi Kurikulum Merdeka

Bagian ini menggambarkan temuan yang dihasilkan dari evaluasi Program Sekolah Penggerak di semester pertama implementasi prototipe Kurikulum Merdeka,[35] serta apa yang telah dilakukan INOVASI untuk mendukung kabupaten-kabupaten mitra di Kalimantan Utara (Kaltara) dan Nusa Tenggara Barat (NTB) dalam mempersiapkan implementasi mandiri Kurikulum Merdeka. Temuan ini memberikan wawasan dan mengonfirmasi peluang maupun tantangan yang telah diuraikan di Subbab 5.4. Temuan ini akan bermanfaat bagi pengembangan kebijakan lokal dan aktor-aktor pendidikan untuk mendukung guru dan sekolah dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

Implementasi terbatas Kurikulum Merdeka di 2.499 Sekolah Penggerak dievaluasi melalui tiga mekanisme, yaitu wawancara, studi etnografis, dan survei (Anggraena, dkk., 2022). Lebih dari 8.000 guru[36] dan lebih dari 1.700 kepala sekolah berpartisipasi dalam survei, di mana sampel sekolah diambil secara proporsional dari daerah yang berkembang dan kurang berkembang. Wawancara dilakukan di tiga kabupaten yang berkembang dan tujuh kabupaten yang kurang berkembang; sementara, studi etnografis dilakukan di sepuluh kabupaten yang dipilih untuk merepresentasikan kota atau desa, kurang berkembang atau berkembang, dan karakteristik lokal daerah.

Studi ini menyimpulkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka layak dilaksanakan di sekolah-sekolah di daerah berkembang maupun yang kurang berkembang, baik untuk sekolah dengan fasilitas yang memadai maupun yang kurang memadai. Guru dapat menerapkan fitur inti Kurikulum Merdeka, yakni pembelajaran yang berpusat pada siswa, fleksibilitas dalam strategi mengajar yang memungkinkan pembelajaran kontekstual yang sesuai dengan kebutuhan siswa, dan dukungan untuk peningkatan kreativitas siswa. Dalam jangka panjang, kapabilitas guru

[35] Sekolah Penggerak mewakili kelompok-kelompok sekolah dalam empat kategori, yaitu kurang, cukup, baik, dan sangat baik. Ini juga merupakan ciri khas uji coba (*pilot)* Kurikulum Merdeka karena uji coba kurikulum sebelumnya hanya menargetkan sekolah dengan kinerja yang baik.

[36] Sejalan dengan intervensi, survei dilakukan terhadap guru Kelas 1, 4, 7, dan 10.

juga diharapkan dapat membuat guru untuk menjadi fleksibel dan mampu mengelola proses adaptasi kurikulum secara terus-menerus dan berkelanjutan.

Temuan ini menghasilkan beberapa wawasan mengenai peluang dan tantangan. Temuan yang optimistis ini termasuk:

1. Lebih dari 80 persen guru percaya bahwa kurikulum baru ini mendukung dan mendorong berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan lebih fokus pada siswa.

2. Hampir semua (97 persen) sekolah sudah menggunakan asesmen diagnostik untuk memahami profil siswa dan mengidentifikasi kebutuhan pembelajaran mereka, yang merupakan kemajuan substansial karena asesmen diagnostik tidak umum digunakan oleh guru-guru di Indonesia.

3. Sekitar 80 persen sekolah telah mengembangkan kurikulum berbasis sekolah, yang disebut sebagai Kurikulum Operasional Sekolah. Sekolah menerapkan strategi yang berbeda-beda dalam mengembangkan kurikulum mereka; beberapa sekolah mendapatkan pelatihan teknis dari Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan (P4TK) dan ada juga sekolah-sekolah yang bekerja secara mandiri melalui diskusi internal yang dipimpin oleh kepala sekolah maupun komite pembelajaran guru.

4. Kebanyakan sekolah sudah mengimplementasikan pembelajaran berbasis proyek yang berdasarkan Penguatan Profil Pelajar Pancasila. Beberapa sekolah juga telah menunjukkan inovasi dan kolaborasi yang kuat antarguru dalam menyampaikan pembelajaran melalui proyek tersebut. Selain itu, guru dan siswa melaporkan bahwa pembelajaran berbasis proyek menghasilkan pengalaman baru, lebih menyenangkan, dan lebih memotivasi.

5. Guru telah menerapkan pendekatan-pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan adaptif.

6. Dalam mengelola pembelajaran, lebih dari separuh sekolah terus menerapkan pembelajaran berbasis mata pelajaran. Meski demikian, ada indikasi praktik-praktik yang beragam dan inovatif, termasuk pembelajaran berbasis multipelajaran, berbasis tema, berbasis inkuiri, dan gabungan metode pembelajaran.

7. Guru menggunakan pendekatan yang berbeda-beda, seperti pembelajaran di ruang terbuka, mengatur ulang ruang kelas untuk memungkinkan dialog dan interaksi yang lebih baik, bekerja dalam kelompok untuk mendorong kolaborasi, dan menggunakan lingkungan sekolah sebagai sumber daya pembelajaran.

Selain hasil-hasil yang menjanjikan tersebut, studi ini juga mengidentifikasi beberapa tantangan yang dapat mengganggu kualitas implementasi Kurikulum Merdeka—mengingat studi ini hanya menangkap fase implementasi awal:

1. Sebanyak 70 persen guru melaporkan bahwa pemahaman mereka mengenai kurikulum tidak komprehensif atau tidak sama antar-implementor. Pelatihan yang kurang memadai dianggap sebagai salah satu alasan utama karena keterbatasan akses internet dan sumber daya untuk mengikuti pelatihan daring, kurangnya partisipasi dalam pelatihan, dan terbatasnya diseminasi internal di dalam atau antarsekolah.

2. Guru menghadapi kesulitan saat menerapkan keseluruhan elemen Kurikulum Merdeka, seperti mengonversi temuan dari asesmen diagnostik dalam praktik mengajar agar memenuhi kebutuhan siswa atau melakukan asesmen untuk pembelajaran berbasis proyek, khususnya saat proyek tersebut melibatkan beberapa mata pelajaran sekaligus.

3. Beberapa tantangan khusus diidentifikasi di jenjang sekolah menengah. Responden berkomentar bahwa diperlukan persiapan lebih untuk beradaptasi dengan kebijakan yang baru karena Kurikulum Merdeka mempunyai implikasi terhadap manajemen dan tata kelola sekolah. Implikasi ini misalnya mencakup beberapa hal: meninggalkan pembagian jurusan

IPA, IPS, dan Bahasa, yang selanjutnya memiliki implikasi terhadap seleksi siswa pada saat masuk universitas; mata pelajaran yang hanya diminati oleh beberapa siswa; serta masalah operasional, seperti pengelolaan ruang kelas dan jadwal.

Meskipun Sekolah Penggerak merupakan program yang didorong oleh Kemendikbudristek untuk menerapkan prototipe Kurikulum Merdeka, dengan diluncurkannya kurikulum baru, pemerintah mengharapkan sekolah-sekolah non-Sekolah Penggerak untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka secara mandiri. Sebagai sebuah program kemitraan dengan pemerintah pusat dan daerah, INOVASI bekerja sama dengan kabupaten-kabupaten yang tertarik untuk mendukung implementasi Kurikulum Merdeka, sejalan dengan inisiatif yang sudah ada saat ini.[37] Inisiatif-inisiatif yang saat ini dilakukan INOVASI untuk merespons dan memulihkan kondisi dari pandemi Covid-19 sudah relevan dan telah membentuk landasan bagi kabupaten/kota dan sekolah mitra untuk mengadopsi kurikulum baru. Kurikulum Merdeka fokus pada kompetensi esensial dan fleksibilitas sehingga memungkinkan pembelajaran diadaptasi sesuai kebutuhan pembelajaran siswa. Pengalaman ekstensif yang dimiliki oleh guru dan sekolah selama periode respons dan pemulihan, akan memungkinkan mereka untuk dapat mengadopsi kurikulum baru.

Saran INOVASI kepada kabupaten mitra yang menempatkan guru dan sekolah pada posisi yang kuat untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, meliputi: (1) bagaimana cara menyesuaikan dan mengelola pembelajaran selama pandemi, di mana kabupaten dapat mengalokasikan dan merealokasikan anggaran, serta memberikan arahan kepada sekolah; (2) bagaimana cara memfasilitasi kabupaten dan sekolah untuk melatih guru agar menerapkan berbagai metode pengajaran yang berbeda-beda, seperti pembelajaran *hybrid* (model pembelajaran gabungan secara daring dan luring), asesmen diagnostik, dan pengajaran terdiferensiasi melalui Kurikulum Darurat, serta modul-modul literasi dan numerasi yang fokus pada keterampilan dasar. Guru

[37] INOVASI saat ini bekerja di empat provinsi, yaitu Nusa Tenggara Barat, Nusa Tenggara Timur, Kalimantan Utara, Jawa Timur, dan juga sejumlah kabupaten di empat provinsi tersebut.

juga dapat mengadaptasi sumber daya pembelajaran dengan materi lokal.

Setelah peluncuran Kurikulum Merdeka pada Februari 2022, INOVASI memperlebar dukungannya untuk kabupaten-kabupaten mitra di Kaltara dan NTB yang tertarik untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Meskipun kabupaten mitra di NTB berencana untuk mengimplementasikan kurikulum baru secara penuh, kabupaten mitra di Kalimantan Utara memilih untuk meneruskan fokus utama saat ini, yaitu pada pemulihan pembelajaran dan mengadopsi elemen-elemen yang relevan dari kurikulum baru untuk mendukung upaya pemulihan ini. Namun, tahapan persiapan di kedua provinsi tersebut kurang lebih sama dan keduanya mengindikasikan adanya kemajuan awal. Misalnya, ada indikasi peningkatan pemahaman mengenai kurikulum baru yang dapat memengaruhi keputusan sekolah untuk berpartisipasi dan mengadopsi kurikulum tersebut.

Ilustrasi di bawah ini menunjukkan tahapan awal yang dilakukan oleh kabupaten-kabupaten mitra di Kaltara dan NTB dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka:

1. Tiap provinsi telah menentukan tim teknis yang akan bertanggung jawab untuk mengurus persiapan implementasi Kurikulum Merdeka.

2. Prioritasnya adalah diseminasi kurikulum baru kepada guru dan sekolah di provinsi. Sebelum diseminasi ini, tim teknis telah memperoleh pemahaman dan pengetahuan mengenai kurikulum baru ini dan telah mengembangkan paket-paket informasi untuk didiseminasi.

3. Di NTB, diseminasi dilakukan oleh tim teknis yang melibatkan fasilitator lokal dan LPTK sebagai narasumber. Di Kalimantan Utara, INOVASI memfasilitasi serangkaian lokakarya yang melibatkan pembicara kunci dari Pusat Kurikulum dan Pembelajaran (Puskurjar)–Kemendikbudristek. Kegiatan seperti lokakarya ini memungkinkan diskusi secara langsung antara kabupaten, Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP), dan personel Kemendikbudristek, untuk meminta saran atau petunjuk teknis (juknis) mengenai bagaimana

mengintegrasikan kurikulum baru ke dalam inisiatif pemulihan pembelajaran yang sudah ada di provinsi. Di kedua provinsi kegiatan ini membantu memastikan pesan yang disampaikan sudah tepat, menekankan kebutuhan akan perubahan pola pikir—terlepas dari memahami aspek teknis kurikulum baru ini. Pada saat bersamaan, ini juga memungkinkan Kemendikbudristek untuk memperoleh masukan dan umpan balik dari para praktisi dan administrator di kabupaten.

4. Sejalan dengan tahap ini, INOVASI akan membantu kabupaten mitra untuk mendaftar secara daring dalam mengadopsi kurikulum baru ini. Ini adalah tahap penting karena memungkinkan Kemendikbudristek untuk mengakses pendaftaran dan memetakan kategori implementasi berdasarkan kesiapan serta kapasitas sekolah.

Kemajuan awal implementasi Kurikulum Merdeka menyoroti pentingnya membangun lingkungan yang mendukung implementasi kurikulum baru ini. Kepala sekolah dan guru merupakan aktor kunci; peran mereka esensial dalam menyediakan pendidikan berkualitas tinggi di tingkat sekolah yang memungkinkan peningkatan pembelajaran siswa. Aktor kunci lainnya ada di pemerintah kabupaten/kota dan/atau provinsi dengan tanggung jawab untuk mendukung sekolah dan guru dengan kebijakan maupun sumber daya yang diperlukan, termasuk mempersiapkan dan mengoordinasi pengawas sekolah agar memiliki kapasitas untuk menilai dan mengawasi kinerja sekolah berdasarkan kurikulum baru.

Isu vital yang perlu diatasi adalah tidak meratanya akses internet dan dukungan daring untuk implementasi. Sekitar 61 juta orang Indonesia tidak memiliki akses internet (UNICEF, 2021), dan hampir semuanya adalah keluarga miskin dan terpencil. Mengingat dukungan Kemendikbudristek kepada guru hanya tersedia secara daring, banyak guru tidak akan dapat mengaksesnya. Meski di antara mereka dapat mengakses internet, banyak yang tidak terlatih menggunakan sumber daya daring dan mungkin menghadapi tantangan dalam memahami apa yang mereka butuhkan maupun apa yang relevan dengan pengajaran mereka di kelas. Upaya INOVASI bersama dengan kabupaten, sekolah, dan guru telah menunjukkan bahwa cara terbaik

para guru untuk belajar adalah dalam kelompok—komunitas praktis. Keterbatasan akses ke pelatihan dan pengembangan keprofesian membawa risiko terhadap implementasi kurikulum ini dan hal ini belum teratasi. Penggunaan Kelompok Kerja Guru (KKG) sebagai sistem arus utama untuk pengembangan guru memberikan jawaban terhadap tantangan ini. Kabupaten/kota dapat memberdayakan guru untuk menggunakan materi daring dalam konteks KKG. INOVASI bekerja sama dengan kabupaten-kabupaten di Kaltara, NTB, dan Jawa Timur untuk mengeksplorasi cara-cara efektif ketika menyampaikan pelatihan dengan menggunakan materi daring dalam kelompok. Misalnya, di Jawa Timur, INOVASI bekerja sama dengan kabupaten dalam mengembangkan *Learning Management System* (Sistem Manajemen Pembelajaran secara daring) untuk numerasi. Sementara, di Nusa Tenggara Barat, INOVASI mengembangkan mekanisme pelatihan daring untuk melatih Sukarelawan Literasi (RELASI). Di Kaltara, upaya yang dilakukan INOVASI mencakup eksplorasi cara-cara memberikan pelatihan kepada para guru di area terpencil tanpa akses internet.

Tantangan implementasi lainnya meliputi tantangan penyampaian kurikulum kepada anak-anak penyandang disabilitas atau kelompok tidak beruntung karena bahasa atau gender. INOVASI bekerja sama dengan Kemendikbudristek, LPTK, dan kabupaten di Jawa Timur, NTB, dan NTT untuk mencari berbagai cara untuk mengatasi isu-isu tersebut dan mengadaptasi kurikulum untuk memenuhi kebutuhan siswa dengan berbagai kebutuhan pembelajaran. Penggunaan asesmen formatif dan pendekatan *teaching at the right level* akan sangat bermanfaat dalam upaya mengatasi tantangan ini. Memastikan bahwa buku pelajaran dan bahan ajar sensitif gender, menyediakan fasilitas toilet terpisah untuk anak laki-laki dan anak perempuan,[38] serta memungkinkan siswa yang menikah dini untuk terus bersekolah juga akan membantu. Menyediakan Capaian Pembelajaran (CP) yang sudah disesuaikan atau Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) untuk siswa kelas awal yang memulai sekolah tanpa kelancaran bahasa Indonesia juga dapat dijadikan salah satu solusi untuk hal ini.

[38] Penelitian menunjukkan bahwa fasilitas air, sanitasi dan kebersihan yang memadai, serta pisah gender di sekolah mendorong kehadiran siswa dan mengurangi risiko pelecehan seksual (Plan International, 2020; Plan International dan International Center for Research on Women [ICRW], 2015).

Tantangan terakhir yang perlu diingat adalah perlunya memberikan insentif kepada guru untuk berpartisipasi dalam pelatihan yang diperlukan dan membuat upaya substansial yang dibutuhkan untuk mengubah praktik mereka dalam mengimplementasikan cara-cara baru terkait asesmen, pengajaran, maupun pembelajaran yang relevan dengan Kurikulum Merdeka. Insentif tersebut tidak harus dalam bentuk finansial, tetapi bisa dalam bentuk kredit untuk peningkatan karier.

Belajar dari Program Sekolah Penggerak dan tahapan awal implementasi Kurikulum Merdeka secara mandiri, maka ada peluang ke depannya. Meski demikian, tantangan yang telah diidentifikasi perlu diatasi untuk memastikan kesuksesan dan kelancaran implementasi kurikulum baru ini.

V. Kesimpulan

Indonesia telah menyadari hubungan antara pendidikan berkualitas tinggi dan kesejahteraan, serta kemakmuran negara Indonesia beserta warga negaranya. Meningkatkan kualitas hasil belajar dan sumber daya manusia merupakan elemen kunci dalam rencana pemerintah untuk meningkatkan perekonomian (Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional [RPJMN] 2020–2024, 2019).

Seperti banyak negara lain, Indonesia terus berusaha memperbaiki sistem pendidikannya dan memiliki tujuan agar semua anak Indonesia memiliki akses ke-dan-menerima manfaat dari sistem pendidikan yang berkualitas dan menarik. Sistem pembelajaran ini diharapkan dapat menanamkan pengetahuan, pemahaman, keterampilan, serta karakter yang membantu siswa untuk belajar dengan sukses di sekolah dan terus belajar setelah mereka meninggalkan sekolah, khususnya untuk keterampilan esensial literasi dan numerasi.

Rancangan Kurikulum Merdeka menetapkan ekspektasi bagi semua siswa sejalan dengan kemajuan atau perkembangan mereka di sekolah. Kurikulum ini juga memberikan fleksibilitas bagi sekolah maupun guru untuk mengidentifikasi dan merespons kebutuhan pembelajaran siswa. Dengan cara ini, Kurikulum Merdeka berupaya menyikapi keadilan; tidak dengan berasumsi bahwa semua siswa akan diperlakukan sama, tetapi dengan mengharapkan dan memungkinkan sekolah dan juga guru untuk mengidentifikasi, memahami, dan merespons kebutuhan masing-masing peserta didik melalui *teaching at the right level*. Seperti yang disebutkan sebelumnya, hal ini merupakan tantangan apabila Indonesia ingin meningkatkan hasil belajar untuk semua siswa. Pandemi Covid-19 telah membuat pemerintah Indonesia menganjurkan langkah-langkah darurat untuk memitigasi kehilangan pembelajaran (*learning loss)* akibat pandemi. Langkah ini juga memberikan dorongan untuk mengubah sistem pembelajaran agar memenuhi pandangan dan tujuan jangka panjang. Sebagai bagian dari perubahan tersebut, pemerintah telah menetapkan reformasi rancangan dan implementasi kurikulum baru.

Hasil dari studi kesenjangan pembelajaran (Spink, dkk., 2022) memberikan wawasan mengenai bagaimana *learning loss* dapat

dipulihkan dan bagaimana krisis pembelajaran yang ada sejak sebelum pandemi dapat diatasi. Studi tersebut menguatkan kebutuhan untuk mengambil tindakan segera. Berdasarkan data, studi tersebut juga menyoroti tindakan-tindakan yang mungkin dapat dilakukan untuk memitigasi *learning loss* dan dapat digunakan dalam rancangan dan implementasi kurikulum baru. Pengetahuan ini—dikombinasikan dengan upaya-upaya penelitian dan desain kerja yang dilakukan oleh Kemendikbudristek, serta pembelajaran dari perubahan kurikulum-kurikulum sebelumnya—telah memengaruhi perancangan dan penyusunan Kurikulum Merdeka.

Kerangka Kurikulum Merdeka mencakup hal-hal sebagai berikut:

1. Menetapkan ekspektasi mengenai apa yang harus dipelajari oleh siswa melalui Profil Pelajar Pancasila dan Capaian Pembelajaran.

2. Memberikan saran dan bimbingan mengenai penyampaian program belajar mengajar melalui dokumen-dokumen mengenai prinsip pembelajaran dan asesmen, memberikan panduan untuk pengembangan kurikulum operasional bagi sekolah, serta panduan untuk proyek-proyek siswa yang dapat memperkuat Profil Pelajar Pancasila.

3. Memberikan dukungan bagi guru untuk mengajar siswa melalui berbagai sumber daya, seperti modul ajar, buku pelajaran (buku siswa maupun buku guru), dan materi ajar lainnya yang tersedia di dalam platform Merdeka Belajar.

Kerangka ini telah dirancang agar fleksibel untuk memenuhi ekspektasi pembelajaran bagi seluruh anak muda Indonesia dan disampaikan dengan cara yang fokus pada pemenuhan kebutuhan maupun minat siswa. Kurikulum baru akan diimplementasikan secara bertahap, di mana memungkinkan sekolah untuk memilih kapan mereka akan mengimplementasikannya berdasarkan sumber daya dan kapasitas mereka.

Untuk mendukung pendekatan ini, Kemendikbudristek berencana memberikan perhatian terhadap strategi implementasi dan *monitoring* secara terus-menerus, serta penyempurnaan kurikulum berdasarkan

umpan balik yang diterima dari sekolah maupun pihak lain. Implementasi sistem baru ini juga akan mewajibkan pengaturan ulang standar dan peraturan yang ada, memberdayakan para pembuat kebijakan dan pendidik, serta menyediakan perangkat pembelajaran dan sumber daya untuk mempercepat proses adaptasi kurikulum. Selain kurikulum, perhatian juga diberikan kepada elemen-elemen sistem pembelajaran lainnya. Adapun implementasi Kurikulum Merdeka akan dihubungkan dengan inisiatif-inisiatif Merdeka Belajar lainnya, seperti program Sekolah Penggerak, Sekolah Menengah Kejuruan Pusat Keunggulan (SMK PK), dan Guru Penggerak. Program-program ini menyediakan pelatihan maupun pendampingan bagi guru dan sekolah untuk membantu mereka mengoperasikan kurikulum baru ini dan memperbaiki seluruh sistem pembelajaran.

Perubahan kurikulum baru ini dilakukan berdasarkan fondasi yang kuat, yang dibangun melalui pengalaman, penelitian lokal dan internasional, pembelajaran dari tempat lain, serta keterlibatan dan konsultasi dengan komunitas pendidikan. Meski demikian, mengingat skala dan keragaman sistem pendidikan Indonesia, perhatian perlu diberikan untuk mengelola tantangan yang ada saat ini dan yang akan muncul ke depannya guna memastikan bahwa tujuan meningkatkan peluang dan hasil belajar bagi seluruh rakyat Indonesia dapat tercapai.

Epilog:
Transformasi Pembelajaran: Jangan Pernah Menyerah![1]

Mark Heyward, Ph.D.
Direktur Program INOVASI

Tiga tahun INOVASI mengikuti perkembangan pembelajaran di masa pandemi COVID-19. Kami melihat tranformasi pembelajaran di Indonesia mulai berjalan ke arah yang menjanjikan. Reformasi kurikulum di tingkat pusat diikuti dengan respon baik pemerintah daerah dan sekolah, dan telah membawa Indonesia menuju pemulihan pembelajaran (*learning recovery*). Walau begitu, kita tidak boleh berhenti di titik ini, *learning recovery* hanya bagian awal dari proses panjang transformasi pembelajaran. Butuh komitmen dan konsistensi agar indikasi *learning recovery* bisa membawa Indonesia ke arah transformasi yang diharapkan.

Tiga tahun telah berlalu sejak virus Corona mulai menyerang Indonesia. Pada Maret 2020, sekolah-sekolah di seluruh dunia—termasuk Indonesia—ditutup, dan pendidikan 68 juta peserta didik harus belajar dalam kondisi darurat. Selama dua tahun, pelajar Indonesia, khususnya di kelas awal sekolah dasar, terancam mengalami kehilangan pembelajaran (*learning loss*). Seiring waktu, indikasi terjadinya *learning recovery* mulai menunjukkan hasil yang menjanjikan. Namun kesenjangan pembelajaran *(learning gap)* masih lebar.

1 Artikel ini pertama kali dipublikasikan *Kompas.id* pada 3 Juni 2023 melalui tautan https://www.kompas.id/baca/opini/2023/06/02/tiga-tahun-pandemi-bangkit-lebih-kuat. Disarikan kembali menjadi epilog buku ini.

Sejumlah besar peserta didik kelas awal sekolah dasar belum memiliki keterampilan dasar literasi dan numerasi. Tanpa penyesuaian kurikulum dan pembelajaran, peserta didik kemungkinan besar akan ikut sekolah dan menjalani kehidupan mereka, tanpa memiliki kemampuan membaca dan menulis, sehingga pada dasarnya tidak belajar. Ketidakmampuan di tahap awal memiliki pengaruh besar pada semakin tidak mampunya mereka untuk memahami pengetahuan baru di tahap pendidikan selanjutnya. Bila tidak diatasi, hal ini memiliki dampak jangka panjang terhadap rendahnya kualitas Sumber Daya Manusia (SDM) di Indonesia.

Kabar baiknya, pemerintah telah sigap merespons dan menangani krisis pembelajaran yang disebabkan karena pandemi ini dengan baik. Diawali dengan diluncurkannya Kurikulum Khusus untuk kondisi khusus atau biasa dikenal dengan Kurikulum Darurat, yaitu Kurikulum 2013 yang disederhanakan.

Sementara itu, pemerintah telah memperkenalkan kebijakan Merdeka Belajar yang memberikan perubahan mendasar terhadap kurikulum dan penilaian, serta menitikberatkan fokus utama pembelajaran pada keterampilan dasar, yaitu literasi dan numerasi. Perubahan kurikulum ini telah membantu guru dalam melaksanakan pembelajaran yang lebih sesuai dengan kebutuhan para peserta didik sehingga para peserta didik perlahan mulai pulih dari dampak penutupan sekolah.

Buku *Bangkit Lebih Kuat: Studi Kesenjanan Pembelajaran* berisi tentang studi *learning loss* dan *learning gap* pada masa pandemi Covid-19. "*Learning loss*" merupakan sebuah istilah yang digunakan untuk menggambarkan keadaan ketika peserta didik kehilangan pengetahuan yang sebenarnya telah mereka pelajari sebelumnya atau ketika mereka kehilangan kesempatan belajar, misalnya selama penutupan sekolah. Sementara itu, "*learning gap*" mengacu pada kesenjangan antara apa yang telah dikuasai oleh peserta didik dan apa yang seharusnya mereka kuasai, sesuai dengan standar yang telah ditentukan, misalnya di kurikulum.

Studi ini mengukur keterampilan literasi dan numerasi peserta didik Kelas 1-3. *Learning gap* dinilai dengan menguji tingkat literasi dan numerasi 18.370 anak di 20 kabupaten dan kota pada bulan April-Mei 2021. Keterampilan literasi dan numerasi dibandingkan dengan standar

nasional dan internasional. Sementara itu, *learning loss* dinilai dengan menguji anak sebelum dan selama pandemi. Pengukuran ini dilakukan sebelum pandemi (Januari 2020), dua belas bulan setelah pandemi (Mei 2021), dan satu tahun setelahnya (Agustus 2022).

Hasil studi ini menemukan bahwa peserta didik di sekolah-sekolah sampel benar-benar mengalami *learning loss*. Setahun setelah pandemi, peserta didik Kelas 1 yang naik ke Kelas 2 mengalami *learning loss* di keterampilan literasi yang setara dengan lima bulan belajar. Artinya, setahun setelah pandemi berlangsung, kemajuan belajar siswa dari Kelas 1 ke Kelas 2 lebih lamban lima bulan jika dibandingkan dengan situasi sebelum pandemi. Numerasi pun mengalami masalah yang sama, yaitu hilangnya keterampilan numerasi yang setara dengan enam bulan belajar. Temuan penting lainnya adalah *learning loss* yang terjadi cenderung semakin memperparah *learning gap* yang sudah terjadi bahkan sebelum pandemi. Dengan kata lain, target yang ditetapkan di Kurikulum 2013 dan Kurikulum Darurat terlalu tinggi bagi peserta didik. Pandemi telah membuat kesenjangan yang ada menjadi semakin lebar.

Selain itu, hanya 22 persen peserta didik Kelas 1 yang mampu memenuhi ekspektasi kurikulum dalam hal keterampilan numerasi. Di kelas yang lebih tinggi, hasilnya lebih memprihatinkan, yaitu hanya 5 persen untuk Kelas 2 dan 1 persen untuk Kelas 3. Temuan ini menunjukkan kesenjangan yang semakin melebar dari tahun ke tahun. Peserta didik yang seharusnya berkembang pengetahuannya melalui sekolah justru kebanyakan dari mereka semakin tertinggal dalam mengejar ekspektasi kurikulum yang tinggi.

Dua tahun setelah pandemi, hasil pembelajaran semakin membaik, tetapi kesenjangannya tetap lebar. Persentase peserta didik di Kelas 1, 2, dan 3 yang mampu memenuhi ekspektasi kurikulum masing-masing meningkat menjadi 38 persen, 14 persen, dan 4 persen.

Terlepas dari dampak virus Corona, kurikulum tradisional memang bergerak terlalu cepat bagi peserta didik. Sebagai contoh nyata, pada tahun 2021, atau satu tahun setelah Covid-19 masuk ke Indonesia, hanya 39 persen peserta didik Kelas 1 yang dapat menjawab dengan benar pertanyaan 5+15. Hanya 55 persen peserta didik Kelas 2 yang

dapat menjawab dengan benar pertanyaan 2x3. Hanya 21 persen peserta didik Kelas 3 yang dapat menjawab dengan benar pertanyaan 56:7.

Pada tahun 2022, atau dua tahun semenjak pandemi mulai terjadi, tingkat keberhasilan menjawab soal yang sama meningkat menjadi 66 persen pada peserta didik Kelas 1, 69 persen pada Kelas 2, dan 31 persen pada Kelas 3.

Efek pandemi terhadap pembelajaran tidaklah sama bagi semua peserta didik. Peserta didik laki-laki dan perempuan mengalami dampak yang berbeda. Peserta didik penyandang disabilitas (mental atau fisik) mengalami lebih banyak *learning loss*. Peserta didik yang berbicara bahasa daerah dan belum fasih berbahasa Indonesia terdampak lebih parah. Peserta didik yang tidak mengenyam pendidikan taman kanak-kanak atau prasekolah mengalami *learning loss* yang lebih signifikan. Peserta didik dari daerah 3T lebih terdampak dibandingkan peserta didik di perkotaan. Akan tetapi, peserta didik yang dibimbing oleh orangtua mereka selama belajar di rumah menunjukkan hasil yang lebih baik.

Untungnya, pembelajaran mulai pulih meskipun prosesnya harus menempuh jalan yang panjang. Pada 69 sekolah sampel dalam penelitian INOVASI, capaian pembelajaran menurun drastis pada tahun pertama pandemi, tetapi mereka mulai pulih pada tahun berikutnya. Dua tahun setelah pandemi, ditemukan indikasi adanya pemulihan pembelajaran (*learning recovery*) yang setara dengan dua bulan masa pembelajaran, baik untuk literasi maupun numerasi. Dengan demikian, meskipun masih ada *learning loss*, tetapi ada indikasi ke arah perbaikan.

Kabar baik lainnya, sekolah, guru, dan kurikulum dapat membuat perubahan. Ketika sekolah berupaya memastikan peserta didik melanjutkan pembelajaran mereka di rumah, hasil pembelajaran menjadi lebih baik. Guru dengan kualifikasi yang tinggi mendapatkan hasil yang lebih baik, begitu juga dengan guru yang memiliki akses ke internet dan teknologi. Pemulihan pembelajaran semakin meningkat ketika guru menggunakan asesmen diagnostik untuk mengetahui apa yang perlu dipelajari peserta didik, dan kemudian memberikan pelajaran berdasarkan hasil asesmen tersebut. Ketika guru menerapkan kurikulum

yang disederhanakan (seperti Kurikulum Darurat, kurikulum yang disederhanakan secara mandiri, maupun Kurikulum Prototipe/atau bentuk awal Kurikulum Merdeka), peserta didik mengalami *learning recovery* yang setara dengan empat bulan masa pembelajaran.

Studi ini menyampaikan pesan penting bahwa peserta didik membutuhkan kurikulum yang fleksibel yang memberi ruang bagi guru untuk menyesuaikan pembelajaran sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Ekspektasi Kurikulum 2013 terlalu tinggi jika dibandingkan dengan tolok ukur internasional dan kemampuan aktual sebagian besar peserta didik di setiap kelas. Kurikulum terstandardisasi yang mengabaikan perbedaan individu membuat banyak peserta didik mengalami kegagalan. Sebagian besar peserta didik kesulitan mengikuti kurikulum ini. Hal ini menyebabkan kesenjangan semakin besar setiap tahunnya.

Guru membutuhkan kurikulum fleksibel yang disesuaikan dengan peserta didik, kurikulum yang mengutamakan kemampuan dasar literasi dan numerasi di kelas awal, dan kurikulum yang tidak terlalu padat konten. Guru membutuhkan kebebasan dan kemampuan untuk menilai peserta didik dan menerapkan kurikulum berdasarkan kebutuhan peserta didik mereka. Studi tersebut menunjukkan bahwa kurikulum darurat yang disederhanakan memberikan hasil yang lebih baik bagi peserta didik.

Kurikulum Merdeka, yang diluncurkan pemerintah di bulan Februari 2022, menawarkan lebih banyak manfaat. Ini adalah pertama kalinya Indonesia memiliki kurikulum yang memberikan kebebasan kepada sekolah dan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dan mengajar peserta didik sesuai tingkat yang mereka butuhkan, alih-alih mengharapkan mereka mengikuti target kurikulum. Apalagi kalau kurikulumnya terlalu padat kontennya dan bergerak terlalu cepat bagi sebagian besar peserta didik.

Tantangan yang harus dihadapi adalah meningkatkan keterampilan semua guru untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka di seluruh Indonesia. Upaya ini sedang berlangsung dan memerlukan waktu yang panjang. Kurang dari setahun yang lalu, Kurikulum Merdeka diperkenalkan sebagai opsi untuk sekolah-sekolah. Guru membutuhkan

waktu untuk mempelajari pemahaman dan keterampilan baru yang dibutuhkan. Reformasi kurikulum memberikan harapan terjadinya pemulihan pembelajaran dan, pada akhirnya, menghasilkan capaian pembelajaran yang jauh lebih baik untuk semua peserta didik di Indonesia.

Upaya untuk meningkatan kualitas pembelajaran merupakan tanggung jawab semua pihak. Studi yang dirangkum dalam buku *Bangkit Lebih Kuat: Studi Kesenjangan Pembelajaran* (2023) telah mengindikasi bahwa upaya berbagai pihak telah memberikan indikasi *learning recovery*. Indikasi ini merupakan bagian awal dari proses panjang tranformasi pembelajaran. Dibutuhkan komitmen dari semua pihak untuk terus melakukan upaya-upaya menuju arah transformasi yang kita harapkan.

Daftar Pustaka

Adams, R. J., dkk. 2020. *ACER ConQuest: Generalised Item Response Modelling Software* (Version 5) [Computer software]. Australian Council for Educational Research.

Aditomo, A., dan N. Felicia. 2019. *Ketimpangan Mutu dan Akses Pendidikan di Indonesia: Potret Berdasarkan Survei PISA 2015* [Preprint]. INA-Rxiv. https://doi.org/10.31227/osf.io/k76g3.

AITSL. 2017. "Unpack the Principal Standard". Diakses melalui https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/understand-the-principal-standard/unpack-the-principal-standard.

Asadullah, M. Niaz. 2018. "Madrasah for Girls and Private School for Boys? The Determinants of School Type Choice in Rural and Urban Indonesia". Dalam *International Journal of Educational Development*, 62, hlm. 96–111. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.02.006.

ACDP. 2014. "Mother Tongue Based Multilingual Education". ACDP, hlm. 12. Diakses melalui laman http://repositori.kemdikbud.go.id/8566/1/Working-Paper-ACDP-MTB-MLE-English-FINAL.pdf.

Afkar, R., N. Yarrow, S. Surbakti, dan R. Cooper. 2020. *Inclusion in Indonesia's Education Sector: A Subnational Review of Gender Gaps and Children with Disabilities*. Washington, D.C.: World Bank. https://doi.org/10.1596/1813-9450-9282.

Afkar, R., dan N. Yarrow. 2021. "Rewrite the Future: How Indonesia's Education System Can Overcome the Losses from the Covid-19 Pandemic and Raise Learning Outcomes for All". World Bank. https://doi.org/10.1596/36327.

Anggraena, Y., dkk. 2022. *Kurikulum untuk Pemulihan Pembelajaran.* Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan.

Annur, C. M. 2021. "BPS: 88,99% Anak 5 Tahun ke Atas Mengakses Internet untuk Media Sosial". *Databoks*. Diakses melalui laman https://databoks.katadata.co.id/datapublish/2021/11/24/bps-8899-anak-5-tahun-ke-atas-mengakses-internet-untuk-media-sosial.

Arsendy, S., dkk. 2020. "Teaching and Learning During School Closure: Lessons from Indonesia". Diakses melalui laman https://www.iseas.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/ISEAS_Perspective_2020_89.pdf.

Arsendy, S., dan G.A. Sukoco. 2020. "Girls Do Better Than Boys at School in Indonesia–If They Get the Chance". Dalam *Indonesia at Melbourne*. Diakses melalui laman https://indonesiaatmelbourne.unimelb.edu.au/

girls-do-better-than-boys-at-school-in-indonesia-if-they-get-the-chance/.

Arsendy, S., G.A. Sukoco, dan R.E. Purba. 2020. "Riset Dampak Covid-19: Potret *Gap* Akses *Online* 'Belajar dari Rumah' dari 4 Provinsi". Dalam *The Conversation*. Diakses melalui laman http://theconversation.com/riset-dampak-Covid-19-potret-gap-akses-online-belajar-dari-rumah-dari-4-provinsi-136534.

_____. 2022. "The Decreasing Trend in School Enrollment During the Pandemic: A Threat to Indonesia's Educational Equality" (Menurunnya Partisipasi Sekolah Selama Pandemi: Ancaman untuk Kesetaraan Akses Pendidikan). Dalam *Learning During Pandemic: From Crisis to Recovery (Pembelajaran di Masa Pandemi: Dari Krisis Menuju Pemulihan)*. Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP).

_____. 2023. "Menurunnya Partisipasi Sekolah Selama Pandemi Ancaman untuk Kesetaraan Akses Pendidikan". Dalam *Pembelajaran di Masa Pandemi Dari Krisis Menuju Pemulihan*. Jakarta: Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP).

Asian Development Bank. 2021. "Learning and Earning Losses from Covid-19 School Closures in Developing Asia", hlm. 25.

Banerjee, A., dkk. 2016. *Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India*, hlm. 39.

Banerjee, A., dan E. Duflo. 2011. *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*. Public Affairs Book. Diakses melalui https://www.publicaffairsbooks.com/titles/abhijit-v-banerjee/poor-economics/9781610390934/.

Beatty, A., dkk. 2020. *Recovering Learning Losses as Schools Reopen in Indonesia*. Diakses melalui https://rise.smeru.or.id/en/publication/recovering-learning-losses-schools-reopen-indonesia-guidance-policymakers.

Betthäuser, B. A., A.M. Bach-Mortensen, dan P. Engzell. 2022. "A Systematic Review and Meta-Analysis of the Impact of the Covid-19 Pandemic on Learning", hlm. 11.

Bjork, C. 2004. "Decentralisation In Education, Institutional Culture and Teacher Autonomy in Indonesia". Dalam *International Review of Education/Internationale Zeitschrift Fr Erziehungswissenschaft/Revue Inter*, 50(3), hlm. 245–263. https://doi.org/10.1007/s11159-004-2622-6.

_____. 2005. *Indonesian Education: Teachers, Schools, and Central Bureaucracy*. Routledge.

_____. 2015. *High-Stakes Schooling: What We Can Learn from Japan's Experiences with Testing, Accountability, and Education Reform*. The University of Chicago Press. Diakses melalui https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/H/bo21933853.html.

Bourgonje, P., dan R. Tromp. 2011. “Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards”. Dalam *Education International and Oxfam Novib*. Diakses melalui https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/265732/rr-quality-educatorsinternational-study-010511-enpdf?sequence=1&isAllowed=y.

Cameron, D. L., M.E. Matre, dan E.T. Canrinus. 2022. “Accommodating Students With Special Educational Needs During School Closures Due to the Covid-19 Pandemic in Norway: Perceptions of Teachers and Students”. Dalam *Frontiers in Education*, 7, 856789. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.856789.

Cannon, R. 2020. *Continuing Professional Development and Sustainability: A Study of Continuing Professional Development and the Sustainability of Benefits in Indonesia from INOVASI’s Pilots*. INOVASI.

Cilliers, J., dkk. 2019. *The Sustainability of Early Grade Education Interventions: Do Learning Gains and Improved Teacher Practices Persist?*, hlm. 39.

Cloney, D., dan R.J. Adams. 2020. *Conquestr* (0.8.4) [Computer software]. Australian Council for Educational Research. Diakses melalui https://cran.r-project.org/package=conquestr.

Contini, D., dkk. 2023. “A Lost Generation? Impact of Covid-19 on High School Students’ Achievements”. Dalam *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4390225.

Dabrowski, A., dkk. 2022. “Readiness, Response, and Recovery: The Impacts of Covid-19 on Education Systems in Asia”. Dalam *Australian Council for Educational Research*. https://doi.org/10.37517/978-1-74286-689-5.

DiNapoli, T.P. 2021. “Disruption to Special Education Services: Closing the Gap on Learning Loss from Covid-19”. Office of the New York State Comptroller, hlm. 24. Diakses melalui laman https://www.osc.state.ny.us/files/reports/pdf/special-education-report.pdf.

Direktorat Sekolah Dasar. 2022. “Pemberdayaan Komunitas Belajar di Platform Merdeka Mengajar”. Video YouTube, 11 November 2022. Diakses melalui tautan https://www.youtube.com/watch?v=w4748dZfStw.

Ditjen PAUD Dikdasmen. 2022. “Webinar Sosialisasi Rancangan Kebijakan Bantuan Operasional Satuan Pendidikan (BOSP) TA 2023”. Video YouTube, 22 Desember 2022. Diakses melalui tautan https://www.youtube.com/watch?v=YlfH-RHRNog.

Engzell, P., A. Frey, dan M. Verhagen. 2021. “Learning Loss Due to School Closures During the Covid-19 Pandemic”.

Fajriyah, I. M., dkk. 2022. *Larat dan Runtuhnya Hak Pendidikan Anak Perempuan: Belenggu Siswa Korban Perkawinan Anak selama Covid-19*. INOVASI. Diakses melalui https://www.inovasi.or.id/id/publication/laporan-studi-kualitatif-perkawinan-anak-selama-pandemi-

Covid-19-di-jawa-timur-nusa-tenggara-barat-dan-nusa-tenggara-timur/.

Fearnley-Sander, M. 2020. *Literacy. What Works and Why: Emerging Evidence from INOVASI on Effective Practice in Early Grades Literacy*. INOVASI. Diakses melalui https://www.inovasi.or.id/wp-content/uploads/2020/06/2020630-Literacy-thematic-study_updated.pdf.

Handayani, M., G.A. Sukoco. 2020. "Monitoring Program Kurikulum Darurat dan Modul Belajar Literasi dan Numerasi (Hasil Survei Guru)". Diakses melalui laman https://puslitjakdikbud.kemdikbud.go.id/assets_front/images/produk/1-gtk/materi/1_Materi_Paparan_Meni_Handayani_10112020_Versi_2.pdf.

Hanushek, E. A., dan L. Woessmann. 2020. "The Economic Impacts of Learning Losses". Diakses melalui laman https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-Covid-19-learning-losses.pdf.

Hata, A., dkk. 2021. *Embracing Diversity and Inclusion in Indonesian Schools: Challenges and Policy Options for the Future of Inclusive Education*. World Bank. https://doi.org/10.1596/36533.

INOVASI. 2019. *The Status of Children with Disabilities and Inclusive Education in Central Lombok*. Diakses melalui https://www.inovasi.or.id/wp-content/uploads/2019/09/19_09_26-INOVASI-LoTeng-Inclusion-Study-FINAL_IND.pdf.

Kemendikbud RT. 2019. "PPDB 2020 Tetap Sistem Zonasi, Kuota Jalur Prestasi Ditambah". Dalam Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2019/12/ppdb-2020-tetap-sistem-zonasi-kuota-jalur-prestasi-ditambah.

_____. 2021a. "Daftar Tanya Jawab Kebijakan Ujian Nasional (UN). Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek)". Dalam Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. https://www.kemdikbud.go.id/main/tanya-jawab/tanya-jawab-ujian-nasional.

_____. 2021b. "Kemendikbud Terbitkan Kebijakan BOS Reguler dan Dana Alokasi Khusus Fisik Tahun 2021". Dalam Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. https://www.kemdikbud.go.id/main/index.php/blog/2021/02/kemendikbud-terbitkan-kebijakan-bos-reguler-dan-dana-alokasi-khusus-fisik-tahun-2021.

_____. 2021c. "Kemendikbud Tiadakan Ujian Nasional 2021". Dalam Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2021/02/kemendikbud-tiadakan-ujian-nasional-2021.

_____. 2022. "Merdeka Belajar Episode 15: Kurikulum Merdeka dan Platform Merdeka Mengajar". Video YouTube, 11 Februari 2022.

Diakses melalui tautan https://www.youtube.com/watch?v=T2-s6yY9yoI.

Komnas Perempuan. 2021. "Perkawinan Anak Merupakan Praktik Berbahaya yang Menghambat Indonesia Emas 2045". Diakses melalui https://komnasperempuan.go.id/siaran-pers-detail/siaran-pers-komnas-perempuan-tentang-perkawinan-anak-merupakan-praktik-berbahaya-harmful-practice-yang-menghambat-indonesia-emas-2045-3-agustus-2021.

Kompas. 1998. "Kurikulum 1994 Perlu Disederhanakan". Dalam Harian *Kompas*, Jumat, 7 Agustus 1998. Dimuat kembali di *Kompas.com* dengan judul "Ketika Kurikulum 1994 Buat Pelajar Susah Tidur", Aryo Putranto Saptohutomo (Ed.). https://nasional.kompas.com/read/2022/02/13/14210001/ketika-kurikulum-1994-buat-pelajar-susah-tidur-.

Listiawati, N., dan S. Arsendy. 2022. "Mother Tongue Language: Policy, Implementation, and Attitudes Towards Its Implementation" (Bahasa Ibu: Kebijakan, Implementasi, dan Sikap). Dalam *The Use of Mother-Tongue Language in Early Grade Education: Policy, Implementation, and Outcomes (Pembelajaran Berbasis Bahasa Ibu di Kelas Awal: Kebijakan, Implementasi, dan Dampaknya)*, hlm. 220. Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). Diakses melalui https://puslitjakdikbud.kemdikbud.go.id/produk/buku/detail/323836/bunga-rampai-pembelajaran-berbasis-bahasa-ibu-di-kelas-awal-kebijakan-implementasi-dan-dampaknya.

Lumley, T. 2004. "Analysis of Complex Survey Samples". Dalam *Journal of Statistical Software*, 9(1), hlm. 1–19. https://doi.org/10.18637/jss.v009.i08.

Makarim, N. 2022. "Merdeka Belajar Episode 15: Kurikulum Merdeka dan Platform Merdeka Belajar". Diakses melalui http://ditpsd.kemdikbud.go.id/hal/merdeka-belajar.

Maldonado, J. E., dan K. De Witte. 2022. "The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes". Dalam *British Educational Research Journal*, 48(1), hlm. 49–94. https://doi.org/10.1002/berj.3754.

McKinsey. 2022. "How Covid-19 Caused a Global Learning Crisis". Diakses melalui laman https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-Covid-19-caused-a-global-learning-crisis.

Mourshed, M., dkk. 2010. "How the Worlds Most Improved School Systems Keep Getting Better". Diakses melalui https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better.

OECD. 2019a. "Country Note: PISA Results from PISA 2018". OECD. Diakses melalui https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_IDN.pdf.

_____. 2019b. “PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries”. OECD. Diakses melalui https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf.

_____. 2020. “An Implementation Framework for Effective Change in Schools”. Dalam *OECD Education Policy Perspectives* No. 9. https://doi.org/10.1787/4fd4113f-en.

OECD dan Asian Development Bank. 2015. *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264230750-en.

O’Connor, M., dkk. 2019. “Positive Mental Health and Academic Achievement in Elementary School: New Evidence from a Matching Analysis”. Dalam *Educational Researcher*, 48(4), hlm. 205–216. https://doi.org/10.3102/0013189X19848724

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2020. *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Diakses melalui https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/3990407f-en.

Pascoe, F., dkk. 2022. “A Widening Gap: Impacts of the Covid-19 Pandemic on Indonesia’s Most Marginalised Students”. Dalam INOVASI. Diakses melalui laman https://www.inovasi.or.id/en/publikasi/the-learning-gap-series-3-a-widening-gap-impacts-of-the-Covid-19-pandemic-on-indonesias-most-marginalised-students//.

Pinnock, H. 2009. “Language and Education: The Missing Link”. Dalam *Language and Education*, Vol. 64. Diakses melalui https://inee.org/system/files/resources/Helen_Pinnock_Language_and_Education_the_missing_link_2009_1.pdf.

Plan International dan International Center for Research on Women (ICRW). 2015. “Are Schools Safe and Equal Places for Girls and Boys in Asia?” Dalam *Plan International Asia-Pacific*. Diakses melalui https://plan-international.org/asia-pacific/publications/are-schools-safe-and-equal-places-for-girls-and-boys-in-asia/.

Plan International. 2020. “We Must Step Up Hygiene and Sanitation Provision for the World’s Children”. Diakses melalui https://plan-international.org/case-studies/we-must-step-up-hygiene-and-sanitation-provision-for-the-worlds-children/.

Pribadi, B. 2021. “Tantangan Pendidikan ABK Saat Pandemi Relatif Lebih Berat”. Dalam *Republika Online* pada 11 Desember. https://republika.co.id/share/r3yhj3399.

Pritchett, L., dan A. Beatty. 2012. “The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries”. Dalam *Center for Global Development*. Diakses melalui laman https://www.cgdev.org/sites/default/files/1426129_file_Pritchett_Beatty_Overambitious_FINAL_0.pdf.

Pritchett, L., dan R. Banerji. 2013. “Schooling Is Not Education! Using Assessment to Change the Politics of Non-Learning”. Center for Global Development.

Pritchett, L., dan A. Beatty. 2015. “Slow Down, You’re Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels”. Dalam *International Journal of Educational Development*, 40, hlm. 276–288. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.013.

Psacharopoulos, G., V. Collis, dan H.A. Patrinos. 2020. “Lost Wages: The Covid-19 Cost of School Closures”. Diakses melalui laman https://www.iza.org/publications/dp/13641/lost-wages-the-covid-19-cost-of-school-closures.

Purba, R. E. 2022. “Pembelajaran Berbasis Bahasa Ibu di Kelas Awal Kebijakan, Implementasi, dan Dampaknya”. Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). Diakses melalui laman https://puslitjakdikbud.kemdikbud.go.id/produk/buku/detail/323836/bunga-rampai-pembelajaran-berbasis-bahasa-ibu-di-kelas-awal-kebijakan-implementasi-dan-dampaknya.

Pusat Asesmen Pendidikan. 2021. “Asesmen Nasional”. Video YouTube, 18 Agustus 2021. Diakses melalui tautan https://www.youtube.com/watch?v=Gol_-e4Vt_s.

Pusat Asesmen dan Pembelajaran. 2021. “Asesmen Nasional: Lembar Tanya Jawab”. Kemendikbud RT. Diakses melalui https://hasilun.puspendik.kemdikbud.go.id/akm/file_akm_202101_1.pdf.

Pusat Penilaian Pendidikan (Puspendik). 2019. “Pendidikan di Indonesia: Belajar dari Hasil PISA 2018”. Kemendikbud RT. Diakses melalui laman http://repositori.kemdikbud.go.id/16742/1/Laporan%20Nasional%20PISA%202018%20Indonesia.pdf.

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan atau PSKP. 2022. “Kurikulum Merdeka dengan Berbagai Keunggulan. Pusat Standar dan Kebijakan Badan Standar, Kurikulum dan Asesmen (PSKP)”. Diakses melalui laman https://pskp.kemdikbud.go.id/berita/detail/313037/kurikulum-merdeka-dengan-berbagai-keunggulan.

_____. 2022. “Kurikulum Merdeka dengan Berbagai Keunggulan. Pusat Standar dan Kebijakan Badan Standar, Kurikulum dan Asesmen (PSKP)”. Diakses melalui tautan https://pskp.kemdikbud.go.id/berita/detail/313037/kurikulum-merdeka-dengan-berbagai-keunggulan.

Raihani, dan D.N.K. Sari. 2022. “Policy Implementation and Sustainability: Qualitative Study of the Policies for Literacy and Multigrade Approaches in Batu City and Probolinggo with the Specific Challenge of the Covid-19 Pandemic”. Dalam INOVASI. Diakses melalui laman https://www.inovasi.or.id/id/publikasi/policy-implementation-and-sustainability-qualitative-study-of-the-policies-for-literacy-and-multigrade-

approaches-in-batu-city-and-probolinggo-with-the-specific-challenge-of-the-Covid-19-pandemic/.

Randall, R. 2021. "A Comparison of Indonesian and Singaporean Curriculum on Grade 2, 4, and 6". INOVASI.

Randall, R., dkk. 2022. "Reforming Indonesia's Curriculum: How Kurikulum Merdeka Aims to Address Learning Loss and Improve Learning Outcomes in Literacy and Numeracy". INOVASI and Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). Diakses melalui laman https://www.inovasi.or.id/id/publikasi/seri-kesenjangan-pembelajaran-dua-mereformasi-kurikulum-indonesia-bagaimana-kurikulum-merdeka-bertujuan-untuk-mengatasi-kehilangan-pembelajaran-dan-meningkatkan-hasil-belajar-dalam-literasi-dan-nu/.

Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2020-2024. 2019. Diakses melalui https://www.bappenas.go.id/datapublikasishow?q=Rencana%20Pembangunan%20dan%20Rencana%20Kerja%20Pemerintah.

R Core Team. 2020. *The R: A Language and Environment for Statistical Computing* (4.0.0) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. Diakses melalui https://www.R- project.org/.

Sahu, A., R. Bhargava, R. Sagar, dan M. Mehta. 2018. "Perception of Families of Children with Specific Learning Disorder: An Exploratory Study". Dalam *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), hlm. 406–413. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_148_18.

Saritas, T., dan O. Akdemir. 2009. "Identifying Factors Affecting the Mathematics Achievement of Students for Better Instructional Design". Diakses melalui laman https://itdl.org/Journal/Dec_09/article03.htm.

Schleicher, A. 2018. "How to Build a 21st-century School System". Hlm. 297). OECD. https://doi.org/10.1787/9789264300002-en.

Sekretariat Guru dan Tenaga Kependidikan atau GTK. 2020. "Kemendikbud Membantu Sekolah Swasta Terdampak Covid-19 dengan BOS Afirmasi dan Kinerja". Dalam GTK Kemendikbud. https://gtk.kemdikbud.go.id/read-news/kemendikbud-membantu-sekolah-swasta-terdampak-covid19-dengan-bos-afirmasi-dan-kinerja.

Singh, A., M. Romero, dan K. Muralidharan. 2022. "Covid-19 Learning Loss and Recovery: Panel Data Evidence from India". Dalam *Research on Improving Systems of Education (RISE)*. https://doi.org/10.35489/BSG-RISEWP_2022/112.

Sopantini. 2014. "Reforming Teaching Practice in Indonesia: A Case Study of the Implementation of Active Learning in Primary Schools in North Maluku". University of Tasmania.

Spink, J., D. Cloney, dan A. Berry. 2022. "Beyond Letters and Numbers: The Covid-19 Pandemic and Foundational Literacy and Numeracy in Indonesia". INOVASI dan ACER. https://www.inovasi.or.id/id/publikasi/

kesenjangan-pembelajaran-seri-satu-melampaui-huruf-dan-angka-pandemi-Covid-19-dan-dasar-literasi-dan-numerasi-di-indonesia/.

Sprunt, B. 2020. "Lessons from INOVASI's Phase One Work on Disability-Inclusive Education". INOVASI. Diakses melalui laman https://www.inovasi.or.id/wp-content/uploads/2020/06/20200707-INOVASI-Disability-Inclusion-thematic-study.pdf

Sukoco, G. A., A.H. Zulfa, dan S. Arsendy. 2020. "The Use of Mother-Tongue Language Has Been Shown to Significantly Improve Students' Learning Outcomes in Remote Areas (Riset: Penggunaan Bahada Daerah di Kelas Terbukti Berpotensi Tingkatkan Kemampuan Siswa di Daerah)". Dalam *The Conversation*. Diakses melalui laman http://theconversation.com/riset-penggunaan-bahasa-daerah-di-kelas-terbukti-berpotensi-tingkatkan-kemampuan-siswa-di-daerah-148531.

Supratiwi, M., M. Yusuf, dan F.K. Anggarani. 2021. "Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers". Dalam *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), hlm. 11. https://doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970.

TNP2K (t.t.). "TNP2K Tim Nasional Percepatan Penanggulangan Kemiskinan". Diakses melalui http://tnp2k.go.id/program/smart-indonesia-card pada 19 April 2022.

Translators without Borders. 2020. "Language Data for Indonesia". Diakses melalui https://translatorswithoutborders.org/language-data-for-indonesia/.

UNESCO. 2016. "Diagnostic Assessment". Dalam International Bureau of Education. Diakses melalui http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/d/diagnostic-assessment.

UNESCO dan UNICEF. 2021. "Situation Analysis on the Effects of and Responses to Covid-19 on the Education Sector in Asia". Diakses melalui laman https://www.unicef.org/eap/media/9326/file/Sit%20An%20-%20Indonesia%20case%20study.pdf.

UNICEF. 2017. "Module on Child Functioning: Concept Note". Dalam *UNICEF DATA*, 7 Februari. Diakses melalui laman https://data.unicef.org/resources/module-child-functioning-concept-note/.

_____. 2020a. "Children with Disability". Diakses melalui laman https://www.unicef.org/disabilities.

_____. 2020b. "Strengthening Digital Learning Across Indonesia". Diakses melalui laman https://www.unicef.org/indonesia/media/10531/file/Strengthening%20Digital%20Learning%20across%20Indonesia:%20A%20Study%20Brief.pdf.

_____. 2021a. "Seen, Counted, Included: Using Data to Shed Light on the Well-Being of Children with Disabilities". Diakses melalui laman https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/.

_____. 2021b. "Situational Analysis on Digital Learning Landscape in Indonesia". Diakses melalui laman https://www.unicef.org/indonesia/media/8766/file/Digital%20Learning%20Landscape%20in%20Indonesia.pdf.

USAID. 2019. "Global Proficiency Framework for Reading and Mathematics Grades 2 to 6". Diakses melalui http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/GAML6-REF-16-GLOBAL-PROFICIENCY-FRAMEWORK.pdf.

Von Davier, M., dkk. 2009. "What Are Plausible Values and Why Are They Useful". Dalam *IERI Monograph Series*, *2*, hlm. 9–36.

Wickham, H. 2016. *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer-Verlag. Diakses melalui https://ggplot2.tidyverse.org.

World Bank. 2020. "The Promise of Education in Indonesia". Dalam World Bank. Diakses melalui https://documents1.worldbank.org/curated/en/658151605203420126/pdf/The-Promise-of-Education-in-Indonesia.pdf.

World Bank, UNESCO, dan UNICEF. 2021. "The State of the Global Education Crisis-a Path to Recovery". Diakses melalui https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf.

Wu, M. 2005. "The Role of Plausible Values in Large-Scale Surveys". Dalam *Studies in Educational Evaluation*, 31(2–3), hlm. 114–128. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.005.

Wu, M., Q. Yu, S. Li, dan L. Zhang. 2022. "Geographic and Gender Disparities in Global Education Achievement During the Covid-19 Pandemic". Dalam *International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation*, hlm. 14.

Yarrow, N., E. Masood, dan R. Afkar. 2020. "*Estimates of Covid-19 Impacts on Learning and Earning in Indonesia: How to Turn the Tide"*, hlm. 33.

Zanutto, E. L. 2021. "A Comparison of Propensity Score and Linear Regression Analysis of Complex Survey Data". Dalam *Journal of Data Science*, 4(1), hlm. 67–91. doi:10.6339/JDS.2006.04(1).2335.

Indeks

A

adaptabilitas 236
akomodasi 65, 70, 120, 121, 122
aljabar 25
Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) 213, 216, 218, 249
analisis regresi 29, 34, 38, 40, 184
analisis situasional 9
Anggaran Pendapatan dan Belanja Daerah (APBD) 64
Anggaran Pendapatan dan Belanja Negara (APBN) 191
aplikasi 72, 81, 120, 130, 132
asesmen 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 21, 26, 28, 30, 31, 34, 44, 45, 52, 183, 185, 189, 192, 213, 217, 218, 221, 222, 225, 228, 230, 231, 235, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 252
- diagnostik 231, 241, 242, 244, 245, 246
- formatif 231, 241, 242, 249
- sumatif 241

Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) 4, 5, 6, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 47, 52
asesmen mandiri 225
Asesmen Nasional (AN) 186
Asian Development Bank 195, 200, 201, 202, 222, 266, 268
Asosiasi Disleksia Indonesia (ADI) 86
asosiasi positif 7
Australian Council for Educational Research (ACER) 3, 4, 13, 53
Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL) 233

B

Badan Pusat Statistik (BPS) 72, 191, 261
Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP) 201
bahasa daerah 62, 63, 67, 77, 78, 89, 90, 91, 92, 100, 101, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115
bahasa ibu 62, 63, 64, 67, 68, 71, 77, 79, 90, 91, 92, 93, 95, 100, 101, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 196, 198, 199
Bank Dunia 95
Bantuan Operasional Sekolah (BOS) 81, 117, 191, 204, 224
based category 34
Baswedan, Anies 209
Belajar Dari Rumah (BDR) 71, 79, 85
benchmarking 9, 13
Bima, Nusa Tenggara Barat 81
Bookbot Indonesia 120
Bulungan, Kalimantan Utara 81, 82, 117, 118
Bumi Tenguyun 82

C

Capaian Pembelajaran (CP) 213, 215, 216, 249
ceteris paribus 35
confidence interval 34
Covid-19 1, 7, 9, 10, 39, 42, 43, 46, 59, 61, 65, 67, 71, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 94, 120, 183, 184, 190, 203, 221, 222, 226, 227, 246, 251, 262, 263
cut-off point 14, 52

D

dana hibah 191
data kontekstual 4, 9, 53
Data Pokok Pendidikan (Dapodik) 116
decoding 6, 32, 33, 183, 205
disabilitas 11, 34, 35, 42, 54, 56, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 92, 93, 95, 104, 105, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 185, 196, 198, 207, 249
disagregasi 68, 69
diseminasi 240, 245, 247
diskresi 218
diskriminasi 85
disleksia 86, 120
disparitas 195, 196, 198
dispensasi nikah 198
D.I. Yogyakarta 194
DKI Jakarta 194, 196

E

efek majemuk 65, 118, 223
efek Matthew 193
ekosistem pendidikan 189
etnografis 200, 243

F

fasilitator lokal 247
finalisasi 237
fleksibilitas 185, 187, 204, 210, 217, 218, 220, 226, 232, 243, 246, 251
fungsi eksekutif 10, 13, 34, 35, 41, 54, 56

G

gender 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 76, 79, 90, 93, 95, 96, 99, 107, 114, 115, 118, 119
generalisasi 68
geometri 24, 25, 26
Global Proficiency Framework (GPF) 3, 4, 5, 6, 9, 13, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 50, 51, 52, 53, 94, 183, 184, 205, 206
gotong royong 212
Guru Pembimbing Khusus (GPK) 70
Guru Penggerak 187, 232, 253

H

hibah sekolah 117
high-stakes 231
hybrid 246

I

implementasi 186, 187, 188, 190, 200, 203, 209, 212, 219, 221, 228, 229, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 265
Indeks Pembangunan Desa 117
inhibition control 35
inklusi sosial 61, 67
inklusivitas 65, 120
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia (INOVASI) 183, 184, 188, 189, 197, 198, 199, 203, 206, 211, 222, 223, 226, 234, 239, 243, 246, 247, 248, 249, 263, 264
integritas 237
internet 63, 71, 72, 73, 79, 87, 92, 114, 115, 128, 261
interpretasi 31, 34
interseksionalitas 62, 67, 68, 93, 107, 112

J

jembatan bahasa 111

K

Kalimantan Utara (Kaltara) 243, 247, 249
Kampus Mengajar 104, 118
kapasitas guru 71, 85, 105
kebijakan nasional 7, 10
Kelompok Kerja Guru (KKG) 64, 92, 117, 249
Kementerian Agama (Kemenag) 66, 120

Kementerian Desa, Pembangunan Daerah Tertinggal dan Transmigrasi (Kemendes PDTT) 67
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek) 3, 8, 39, 64, 66, 91, 104, 116, 120, 187, 189, 196, 203, 206, 211, 215, 222, 224, 225, 232, 240, 246, 247, 248, 249, 252
kesenjangan digital 72, 116
kesenjangan gender 5, 23, 29, 35
kesenjangan literasi 100, 120
kesenjangan pembelajaran 61, 68, 93, 94
keterampilan dasar 5, 28, 41, 43, 44, 88, 89
keterampilan sosial 34, 35
ketimpangan 183, 194, 195, 196, 209
koefisien regresi 34
kolaborasi 212, 244, 245
Komnas Perempuan 197
komputer 71, 72, 73, 79, 86, 87, 128
komunitas belajar 81, 82
komunitas lokal 215
Konsorsium NTB Membaca 104
kontekstualisasi 115, 217
kontinuitas data 15
kreativitas 243, 244
krisis pembelajaran 183, 252
Kurikulum 1994 200, 265
Kurikulum 2013 (K-13) 4, 9, 13, 16, 17, 18, 20, 44, 47, 52, 202, 203, 209, 210, 221, 226, 228
Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) 201, 202
Kurikulum Darurat 5, 6, 8, 9, 13, 16, 17, 18, 19, 39, 44, 47, 52, 183, 184, 186, 203, 204, 205, 206, 210, 218, 221, 224, 225, 226, 246
Kurikulum Khusus 120
Kurikulum Merdeka 65, 82, 120, 185, 186, 187, 190, 191, 196, 210, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 221, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 265
Kurikulum Muatan Lokal (KML) 200
Kurikulum Operasional Sekolah 244
Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) 201

L

Learning Adjusted Years of Schooling (LAYS) 95
Learning Gap Study (LGS) 63, 67, 68, 69, 71, 75, 79, 81, 87, 93, 94, 96, 97, 101, 105, 107, 112, 115
learning loss 43, 61, 65, 93, 183, 189, 190, 203, 207, 221, 222, 223, 224, 226, 251, 252
Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) 104, 118, 121, 122, 232, 247, 249
Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP) 232, 247
Lembaga Swadaya Masyarakat (LSM) 92, 121
linguistik 117
lokakarya 247
low stakes 231

M

Makarim, Nadiem 191, 209
materi pembelajaran 73, 78, 80, 81, 83, 111, 123, 129
Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO) 13
menyimak 6, 19, 26, 31, 32, 33, 183, 205
Merdeka Belajar, program 64, 115, 116, 183, 187, 189, 252, 253, 265
Merdeka Mengajar 65, 120, 213, 218
microlearning 213
Minimum Proficiency Level (MPL) 3, 4, 5, 6, 9, 21, 25, 26, 30, 41, 46, 94, 100, 108, 109, 110, 113
modalitas 186
modul ajar 213, 218, 252
monitoring 226, 233, 237, 238, 252

N

nasionalisme 91
National Center on Education and the Economy (NCEE) 228
Nuh, Muhammad 209
Nusa Tenggara Barat (NTB) 243, 247, 249
Nusa Tenggara Timur (NTT) 249

O

observasi 121
one-on-one 11
optimisme 187
Organisasi Masyarakat Sipil (OMS) 92
Organisasi Penyandang Disabilitas (OPD) 121
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 235, 265, 266, 268
otonomi 202, 208, 209, 211, 225

P

partisipasi sekolah 183, 191, 195, 196, 222, 262
pemantauan 66
pembatasan sosial 73
Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) 63, 72, 80, 81, 83, 85, 92, 103, 115, 117, 129, 130
Pemberdayaan Kesejahteraan Keluarga (PKK) 118
pendekatan tematik 202, 203
Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) 64, 111, 116, 117, 123
pendidikan karakter 185, 186, 202, 213
perangkat digital 72
Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Pendidikan Nasional 201
platform digital 116
ponsel pintar 72, 73, 79
praktisi 117
Problem-Driven Iterative Adaptation (PDIA) 234
Profil Belajar Siswa (PBS) 65, 120
Profil Pelajar Pancasila 186, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 240, 244, 252
Program Indonesia Pintar (PIP) 191
Programme for International Student Assessment (PISA) 183, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 261, 265
Program Pembelajaran Individual (PPI) 122
Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila 186
propensity score matching 46
prototipe 213, 221, 227, 229, 231, 234, 237, 239, 240, 242, 243, 246
psikososial 38
Pusat Kurikulum dan Pembelajaran (Puskurjar) 247
Pusat Penelitian Pendidikan 194
Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan (P4TK) 244
Pusat Penilaian Pendidikan (Puspendik) 100, 103, 267
Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP) 3, 183, 184, 189, 206, 222, 223, 226, 262, 265
Pusat Studi Gender dan Perlindungan Anak (PSGPA) 99
putus sekolah 85, 90, 222

R

Rapor Pendidikan, program 65, 116, 120
reformasi 185, 189, 200, 206, 208, 209, 230, 251
reformasi pendidikan 189, 230
regresi laten 53
regulasi emosional 35
rekalibrasi 9
Relawan Literasi (RELASI) 104, 118
Rencana Kerja Sekolah (RKS) 99
Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) 65, 80, 92, 99, 129, 186, 202
Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 91, 251, 268
robustness 46

S

scaling 25
Sekolah Kasih Bangsa 119
Sekolah Menengah Kejuruan Pusat Keunggulan (SMK PK) 187, 253
Sekolah Penggerak 117, 187, 237, 243, 246, 250, 253
Sekolah Responsif Gender (SRG) 99
Sekolah Satu Atap (Satap) 191
sertifikasi 241
sertifikasi guru 87, 92
standar deviasi 34, 97
Status Sosial Ekonomi (SSE) 37, 39, 42, 43, 62, 64, 114, 116
stigma 85
Student Learning Assessment (SLA) 4, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 29, 47, 50, 51, 52, 222
Sukarelawan Literasi (RELASI) 249
Sulinama 92, 111
Sumba Barat, Nusa Tenggara Timur 81, 88
Sumba Timur, Nusa Tenggara Timur 92, 111
Surat Keputusan (SK) 82
Survei Sosial Ekonomi Nasional (Susenas) 196
Sustainable Development Goals (SDGs) 6, 9, 17, 19, 21, 25, 26, 41, 52, 183, 184

T

Taman Bacaan Masyarakat (TBM) 118
Tana Tidung, Kalimantan Utara 117
Teaching at the Right Level (TaRL) 45, 61, 65, 66, 88, 121, 211, 217, 236, 240, 242
teks naratif 30
Tertinggal, Terdepan, Terluar (3T) 117
transisi bahasa 64, 91, 92, 116
Tucker, Marc 228

U

Ujian Nasional (UN) 186, 230, 231
Ujian Sekolah Berstandar Nasional (USBN) 186
umpan balik 186, 206, 210, 212, 237, 238, 241, 248, 253
Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional 201
United Nations Children's Fund (UNICEF) 69, 72, 73, 85, 103, 248, 269, 270
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 72, 85, 94, 183, 205, 241, 270
Unit Layanan Disabilitas 123
Universitas Muhammadiyah Sidoarjo (UMSIDA) 99

V

video 72, 132

W

Washington Group Child Functioning Module 11
WhatsApp 72, 132
World Bank 191, 193, 196, 223, 264, 270

Z

zonasi 230, 264
z-score 97

INOVASI
Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Kemitraan Australia Indonesia

Program Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia (INOVASI) merupakan kemitraan antara pemerintah Australia dan Indonesia. INOVASI meliputi Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek), Kementerian Agama (Kemenag) dan Kementerian Perencanaan Pembangunan Nasional/Badan Perencanaan Pembangunan Nasional (Bappenas), serta mitra-mitra di tingkat daerah di Provinsi Nusa Tenggara Barat, Nusa Tenggara Timur, Kalimantan Utara, dan Jawa Timur. Program ini berupaya mengidentifikasi dan mendukung perubahan dalam hal praktik pembelajaran, sistem, dan kebijakan pendidikan yang secara nyata mampu mempercepat peningkatan hasil belajar siswa. INOVASI dikelola oleh Palladium atas nama Pemerintah Australia, melalui Departemen Luar Negeri dan Perdagangan (DFAT), yang secara resmi dimulai pada 18 Januari 2016.

Program selama delapan tahun (2016-2023) ini mendukung mitra pemerintah di tingkat pusat dan daerah dalam mengidentifikasi serta memahami masalah sistemik yang berdampak pada hasil belajar dan mengajar di Indonesia, serta untuk mengembangkan dan menerapkan berbagai solusi lokal. Tiga bidang yang menjadi fokus program dalam mengidentifikasi dan mendukung perubahan adalah: kualitas pengajaran di kelas, kualitas dukungan untuk guru, serta pembelajaran bagi semua anak. Hasil pembelajaran siswa yang baik dalam pendidikan dasar akan memberikan fondasi bagi angkatan kerja Indonesia yang lebih terampil yang akan menjadi penggerak ekonomi dan stabilitas.

Merebaknya pandemi Covid-19 di seluruh dunia pada tahun 2020 membuat Inovasi, program kemitraan Pemerintah Australia dan Indonesia, bersama Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek), menginisiasi studi situasi analisis pembelajaran literasi dan numerasi dasar siswa Indonesia, serta dampak pandemi terhadap pembelajaran.

Dari studi tersebut, ditemukan bahwa terdapat kesenjangan antara capaian hasil belajar dan apa yang seharusnya dikuasai siswa menurut standar nasional dan internasional.

Sebanyak 18.370 siswa kelas awal dari 612 sekolah berpartisipasi di dalam studi yang diselenggarakan di sebelas kabupaten mitra INOVASI di Provinsi Jawa Timur, Kalimantan Utara, Nusa Tenggara Barat, dan Nusa Tenggara Timur ini. Selain itu, ditambahkan delapan kabupaten nonmitra INOVASI dari Jambi, Sulawesi Tenggara, Kalimantan Selatan, dan Maluku Utara.

Mengulik realitas dan fakta berdasarkan data yang kemudian dibedah melalui pisau analisis yang sesuai, tim penulis menyajikan berbagai paparan terkait pembelajaran jarak jauh, kelompok rentan, serta pemulihan pasca-pandemi yang layak dicermati. Disusun secara sistematis untuk menangkap fenomena yang terjadi dalam kegiatan belajar mengajar di sekolah secara konkret, Bangkit Lebih Kuat memberikan arahan yang jelas untuk mengambil langkah yang diperlukan guna mengoptimalkan pemulihan pembelajaran siswa serta merancang implementasi kurikulum sekolah di Indonesia. Hal ini penting sebab meskipun kehilangan hasil pembelajaran dan kesenjangan pembelajaran cenderung masih terjadi, studi terbaru ini menunjukkan adanya indikasi *learning recovery*.

KOMPAS
PENERBIT BUKU

buku@kompas.com
Penerbit Buku Kompas
@BukuKOMPAS
@bukukompas
(021) 5347710 EXT 5601

ISBN 978-623-160-051-6
9 786231 600516
KMN: 582312228