



CIPS
Center for Indonesian
Policy Studies

Makalah Diskusi No. 20

Mewujudkan Otonomi Sekolah untuk Mendukung Pembelajaran yang Responsif terhadap Budaya: Bukti dari Jawa Timur dan Nusa Tenggara Timur

Oleh Sharfina Indrayadi, Riyandi Saras Anggita, dan Yulia Esti Utami



Makalah Diskusi No. 20
**Mewujudkan Otonomi Sekolah untuk Mendukung Pembelajaran
yang Responsif terhadap Budaya: Bukti dari Jawa Timur dan Nusa
Tenggara Timur**

Penulis:

Sharfina Indrayadi, Riyandi Saras Anggita, dan Yulia Esti Utami
Center for Indonesian Policy Studies (CIPS)

Jakarta, Indonesia

Mei, 2025

Ucapan Terima Kasih:



Penelitian ini dilakukan sebagai bagian dari hibah Atlas Human Dignity.

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Atlas Network atas dukungan dan kolaborasinya dalam mendorong terlaksananya studi ini.

DAFTAR ISI

Glosarium	7
Ringkasan Eksekutif	8
Desentralisasi, Otonomi Sekolah, dan Pengembangan Kurikulum	10
Kurikulum yang Adaptif terhadap Budaya untuk Mengakomodasi Kebutuhan Belajar Siswa	15
Otonomi Sekolah dan CRL: Temuan Utama	18
Variasi Kebijakan CRL di Jawa Timur dan NTT	23
Peran Bahasa Ibu dalam Pendekatan Pengajaran Berbasis Budaya: Bahasa Pengantar atau Media Ekspresi Budaya?	25
Mengakomodasi Konteks Lokal dalam Materi Ajar Berbasis Budaya ...	27
Penerapan Pembelajaran Kontekstual Berbasis Proyek	28
Peluang untuk Meningkatkan CRL melalui Otonomi Sekolah	30
Kepala Sekolah sebagai Pengelola Pembelajaran dalam Mewujudkan CRL di Tingkat Sekolah	30
Kolaborasi dan Keterlibatan antara Sekolah dan Pemangku Kepentingan Lainnya	32
Kesimpulan	36
Referensi	38

DAFTAR TABEL

Tabel 1. CRL dalam Kerangka Kebijakan Pendidikan Indonesia.....	13
Tabel 2. Karakteristik Utama Kurikulum yang Responsif terhadap Budaya	15
Tabel 3. Kerangka Kebijakan Daerah Berdasarkan Dimensi Pembelajaran Adaptif	23

DAFTAR GAMBAR

Gambar 1. Penggunaan Bahasa untuk Berkomunikasi pada Penduduk Usia 5+ dan Tingkat Kelulusan Tes Literasi Dasar Kelas 2: Perbandingan Bahasa Indonesia dan Bahasa Daerah	16
Gambar 2. Seberapa Sering Sekolah Anda Mengadakan Pelatihan dan Pengembangan Profesi untuk Guru dan Staf Setiap Tahun?	19
Gambar 3. Seberapa Sering Kurikulum atau Rencana Pembelajaran Diperbarui untuk Menjaga Relevansinya?	20
Gambar 4. Seberapa Sering Sekolah Anda Melibatkan Orang Tua, Masyarakat Setempat, dan/atau Organisasi Lokal dalam Pengembangan dan Evaluasi Proses Pembelajaran agar Tetap Relevan dengan Konteks Lokal dalam Setahun?	21

GLOSARIUM

BPMP:

Balai Penjamin Mutu Pendidikan

CDI:

Cultural Development Index (Indeks Pembangunan Kebudayaan)

CRL:

culturally responsive learning (pembelajaran yang responsif terhadap budaya)

KKG:

Kelompok Kerja Guru

LPTK:

Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan

MGMP:

Musyawarah Guru Mata Pelajaran

MBS:

manajemen berbasis sekolah

Kemendikbud:

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

Kemendikbudristek:

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Kemendikdasmen:

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah

NTT:

Nusa Tenggara Timur

OECD:

Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisasi Kerja Sama dan Pembangunan Ekonomi)

OMS:

organisasi masyarakat sipil

P5:

Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila

PBL:

project-based learning (pembelajaran berbasis proyek)

PPG:

Pendidikan Profesi Guru

RINGKASAN EKSEKUTIF

Keberagaman sosial, budaya, dan geografis di Indonesia menuntut adanya sistem pendidikan yang terdesentralisasi, yang telah diterapkan sejak akhir 1990-an. Melalui desentralisasi ini, sekolah memiliki keleluasaan untuk menyesuaikan praktik pembelajaran dengan konteks lokal, dengan menekankan pembelajaran yang responsif terhadap budaya (*culturally responsive learning* atau CRL) guna mengakomodasi bahasa dan latar belakang budaya siswa yang beragam.

Otonomi sekolah, sebagaimana ditegaskan dalam Undang-Undang No. 20/2003 serta Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi No. 47/2023, memberikan kewenangan dan fleksibilitas bagi sekolah dalam hal pengembangan kurikulum, pengelolaan guru, serta keterlibatan masyarakat. Hal ini memastikan agar pendidikan tetap inklusif dan relevan dengan konteks lokal. Kebijakan seperti Kurikulum Merdeka turut mendukung penerapan CRL dengan memberikan ruang bagi kebijakan daerah untuk mengadaptasi pembelajaran berbasis konteks lokal dalam kegiatan kurikuler maupun kokurikuler. Pemerintah daerah dapat mengimplementasikan ini dengan mengembangkan regulasi yang mengatur muatan lokal, pendekatan pengajaran, bahan ajar, serta strategi pelaksanaannya.

Akan tetapi, masih terdapat sejumlah tantangan, seperti keterbatasan kapasitas guru, infrastruktur yang belum memadai, serta kesulitan dalam menyeimbangkan standar kurikulum nasional dengan adaptasi lokal. Meski CRL menawarkan pendekatan yang menjanjikan untuk pendidikan inklusif, efektivitasnya sangat bergantung kepada kepemimpinan sekolah yang kuat, kolaborasi dengan masyarakat, serta alokasi sumber daya yang mencukupi agar dapat diterapkan secara optimal di berbagai daerah.

Konteks lokal lebih tecermin dalam kebijakan di tingkat daerah. Sebagai contoh, sekolah-sekolah di Jawa dan luar Jawa, yang memiliki perbedaan geografis dan sosial-ekonomi, menerapkan otonomi dengan cara yang berbeda-beda dalam mengadaptasi CRL. Studi kasus di Jawa Timur dan Nusa Tenggara Timur (NTT) mengungkap adanya perbedaan signifikan dalam kerangka kebijakan yang mengatur implementasi CRL di dua daerah tersebut. Kebijakan di Jawa Timur berfokus pada kerangka pembelajaran adaptif yang lebih luas, dengan mengintegrasikan teknologi dan pendidikan inklusif sekaligus menekankan penggunaan materi yang relevan secara budaya, metode pengajaran berbasis konteks lokal, dan kegiatan ekstrakurikuler. Sementara itu, NTT lebih mengutamakan pembelajaran yang responsif terhadap budaya dengan menitikberatkan penggunaan bahasa daerah sebagai sarana peningkatan literasi. Perbedaan ini menciptakan variasi dalam tingkat otonomi sekolah, khususnya pada tiga aspek utama: pendekatan pengajaran (pedagogi) yang responsif terhadap budaya, integrasi konteks lokal ke dalam materi ajar, dan pembelajaran berbasis proyek yang relevan secara budaya.

Keefektifan CRL di tingkat daerah sangat bergantung kepada dua faktor utama yang mendukung otonomi sekolah dalam mengintegrasikan pendekatan ini. Pertama, penguatan program pelatihan guru secara informal, seperti Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) dan Kelompok Kerja Guru (KKG), dapat menjadi pendekatan yang lebih hemat biaya dan tepat sasaran untuk mengintegrasikan muatan lokal serta membuat pembelajaran lebih relevan dengan kearifan setempat.

Kedua, Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 75/2016 tentang Komite Sekolah memberikan ruang bagi keterlibatan pihak-pihak selain orang tua, antara lain, pakar pendidikan lokal, organisasi masyarakat sipil (OMS), serta pegiat pendidikan. Revitalisasi komite sekolah dapat memperkuat partisipasi masyarakat dalam CRL dengan menetapkan peran pemangku kepentingan secara jelas, menyosialisasikan kebijakan, serta memastikan keterlibatan yang berkelanjutan. Komunitas desa menjadi pemangku kepentingan utama selain orang tua siswa. Dengan melibatkan komunitas lokal secara spesifik—seperti pelaku budaya dalam kegiatan ekstrakurikuler, pakar pendidikan dalam pengembangan kurikulum intrakurikuler, serta OMS dalam mendukung kegiatan kokurikuler—integrasi konteks lokal dalam berbagai aspek pembelajaran dapat berjalan lebih efektif.

DESENTRALISASI, OTONOMI SEKOLAH, DAN PENGEMBANGAN KURIKULUM

Indonesia memiliki lebih dari 500 kelompok etnis dan 700 dialek lokal, masing-masing dengan kekhasan tradisi budayanya sendiri (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan [Kemendikbud], 2014). Keberagaman sosial, budaya, dan geografis, serta kebutuhan untuk melibatkan pemerintah daerah dan masyarakat dalam penyelenggaraan pendidikan, menjadi alasan utama beralihnya Indonesia dari sistem pendidikan yang sangat terpusat ke sistem terdesentralisasi yang mulai diterapkan sejak akhir 1990-an (Zamjani, 2022). Organisasi-organisasi internasional, seperti Bank Dunia dan Bank Pembangunan Asia (Asian Development Bank atau ADB) menyatakan bahwa perubahan besar ini dapat meningkatkan keterhubungan kurikulum dengan konteks lokal, memberi keleluasaan dalam diversifikasi sumber pendanaan, serta berpotensi memperkuat demokrasi lokal (Amirrachman *et al.*, 2008).

Desentralisasi memungkinkan penyesuaian sistem pendidikan dengan kondisi lokal, dan fleksibilitas ini membawa sejumlah manfaat bagi negara dengan keberagaman tinggi, seperti Indonesia (Rahman, 2019). Pertama, sistem ini membuka peluang untuk mengembangkan kurikulum yang mengintegrasikan bahasa daerah dan budaya lokal. Selain itu, dengan memasukkan kearifan lokal ke dalam rencana pembelajaran atau bahan ajar, proses belajar dapat lebih mencerminkan nilai-nilai, kebutuhan, dan realitas masing-masing daerah. Pendekatan yang sensitif terhadap budaya ini memastikan terpenuhinya kebutuhan peserta didik dari berbagai latar belakang sehingga membantu meningkatkan kinerja belajar mereka.

“Desentralisasi memungkinkan penyesuaian sistem pendidikan dengan kondisi lokal, dan fleksibilitas ini membawa sejumlah manfaat bagi negara dengan keberagaman tinggi.”

Organisasi Kerja Sama dan Pembangunan Ekonomi (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021) mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai proses dinamis yang terus berkembang sesuai dengan budaya dan konteks lokal untuk mengatasi hambatan pembelajaran serta memastikan partisipasi semua pihak. Definisi ini sejalan dengan komitmen Indonesia dalam memperluas akses pendidikan inklusif, sebagaimana termaktub dalam *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif* yang dikeluarkan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek)¹. Panduan tersebut menekankan bahwa sistem pendidikan harus mampu mengakomodasi keberagaman latar belakang peserta didik, termasuk aspek budaya mereka (Kemendikbudristek, 2022). Penyelenggaraan pendidikan yang inklusif dan berbasis budaya sangat bergantung kepada kemampuan guru dalam menyesuaikan metode pengajaran dengan konteks lokal di berbagai lingkungan (Mariyono, 2024). Tujuan ini akan sulit tercapai jika sistem pendidikan bersifat seragam dan tidak membuka ruang bagi pendekatan yang berangkat dari tingkat lokal dalam proses perumusan, perencanaan, dan pelaksanaan kebijakan.

Untuk mewujudkan pendidikan yang inklusif dan peka terhadap konteks lokal, sekolah perlu diberi wewenang lebih besar dalam pengelolaan pendidikan, atau dikenal sebagai otonomi

¹ Sejak 2025, Kemendikbudristek telah berganti nama menjadi Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah (Kemendikdasmen).

sekolah (Bank Dunia, 2016). OECD (2018) menjelaskan bahwa proses ini melibatkan kolaborasi antara komunitas pendidikan setempat—termasuk pemerintah daerah, sekolah, dan orang tua—untuk menyeimbangkan kebutuhan lokal dengan regulasi dan standar sistem pendidikan. Pendekatan ini menekankan peran serta tanggung jawab masyarakat lokal dalam memenuhi kebutuhan pembelajaran.

Pemerintah telah memiliki sederet kebijakan yang menjadi kerangka pelaksanaan otonomi sekolah. Sebagai contoh, Undang-Undang (UU) No. 20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menetapkan standar pelayanan minimal bagi satuan pendidikan anak usia dini (PAUD), pendidikan dasar, dan pendidikan menengah (K-12). Standar ini diterapkan melalui prinsip manajemen berbasis sekolah (MBS) yang memberikan keleluasaan bagi sekolah dalam mengelola kegiatan pendidikannya. Dalam sistem ini, kepala sekolah dan guru—dengan dukungan komite sekolah—memiliki wewenang untuk menjalankan operasional sekolah. Prinsip-prinsip MBS ini² kembali dipertegas melalui Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Permendikbudristek) No. 47/2023 tentang Standar Pengelolaan pada PAUD, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Peraturan tersebut menekankan kebebasan sekolah dalam mengelola kegiatan intrakurikuler dan ekstrakurikuler, membangun kemitraan dengan masyarakat melalui keterlibatan aktif, serta meningkatkan transparansi dalam pelaporan kegiatan pendidikan kepada pihak-pihak terkait.

Akan tetapi, meski MBS telah diterapkan, pengelolaan sekolah masih terbagi ke dalam beberapa tingkat kewenangan yang berbeda. UU No. 23/2014 tentang Pemerintahan Daerah mengatur pembagian wewenang antara pemerintah provinsi, kabupaten/kota, dan sekolah dalam perencanaan muatan kurikulum lokal, penganggaran, serta evaluasi sekolah secara mandiri di jenjang K-12, termasuk pendidikan nonformal dan luar biasa. Ketiga entitas pengelola pendidikan ini juga berbagi wewenang dalam pengelolaan guru, termasuk terkait mutasi, penempatan, dan pengangkatan guru dengan kualifikasi tertentu. Hal tersebut menunjukkan bahwa otonomi dan fleksibilitas dalam pengembangan kurikulum serta pengelolaan guru seharusnya sudah dapat menyesuaikan dengan kebutuhan lokal, bahkan hingga ke tingkat sekolah.

Upaya mengakomodasi keberagaman dalam pembelajaran melalui otonomi pengembangan kurikulum tecermin jelas dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) No. 7/2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa.³ Regulasi ini memberikan keleluasaan bagi sekolah untuk menyesuaikan kurikulum agar lebih responsif terhadap berbagai kebutuhan siswa, serta memastikan bahwa guru dan bahan ajar disiapkan guna mendukung siswa berkebutuhan khusus⁴ (Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus, 2011). Pedoman tersebut mendorong pembentukan sekolah inklusi, di mana siswa berkebutuhan khusus dan siswa lainnya dapat belajar bersama dalam satu lingkungan pendidikan formal. Tujuan akhirnya bukan hanya memastikan bahwa kebutuhan akademik mereka terpenuhi, tetapi juga bahwa

² MBS meliputi (1) kemandirian pengelolaan, (2) menjalin kemitraan, (3) mendorong partisipasi masyarakat, (4) menjaga keterbukaan informasi, dan (5) akuntabilitas kepada pemangku kepentingan.

³ Peraturan ini mewajibkan pemerintah daerah untuk menetapkan sekolah inklusi di setiap kecamatan, dengan menyediakan kurikulum adaptif yang dirancang khusus bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

⁴ Menurut Pasal 3, peserta didik berkebutuhan khusus mencakup mereka yang memiliki hambatan penglihatan, pendengaran, bicara, intelektual, fisik, emosional, perilaku, atau pembelajaran; keterlambatan belajar; autisme; gangguan motorik; kondisi khusus lainnya; serta disabilitas ganda, termasuk mereka yang pernah menjadi korban penyalahgunaan obat terlarang.

mereka diterima, dilibatkan, dan didukung oleh guru, siswa lainnya, dan masyarakat, terlepas dari latar belakang mereka.

Selain sekolah inklusi, kebijakan ini juga menguntungkan sekolah reguler dengan meningkatkan fleksibilitas dalam pengembangan kurikulum. Kurikulum Merdeka yang berlaku secara nasional—sebagaimana diatur dalam Permendikbudristek No. 12/2024 tentang Kurikulum pada PAUD, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah—membebaskan guru untuk menyesuaikan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan individu siswa serta menekankan pendekatan belajar yang berpusat pada siswa (*student-centered learning*)⁵ di seluruh sekolah. Kurikulum ini dirancang agar lebih relevan dengan konteks budaya, salah satunya dengan menyelaraskan metode pengajaran dengan unsur-unsur budaya lokal (Sianturi *et al.*, 2023). Selain itu, Kurikulum Merdeka mendorong keterlibatan masyarakat agar pembelajaran tetap relevan dengan lingkungan sekitar (Rohmah *et al.*, 2024). Dengan demikian, kurikulum ini bertujuan meningkatkan pengalaman belajar dengan mengakui keberagaman budaya siswa di seluruh Indonesia sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna (Risna, 2023).

Pendidikan inklusif sangat bergantung kepada pembelajaran yang responsif terhadap budaya (*culturally responsive learning* atau CRL) sebagai sebuah pendekatan pedagogi. CRL memberikan lebih banyak kebebasan bagi sekolah untuk menyesuaikan materi dan strategi pengajaran agar selaras dengan latar belakang budaya serta pengalaman siswa (Gabbadon, 2024). Sejalan dengan tujuan pembelajaran yang berpusat pada siswa, pendekatan ini juga mendorong institusi pendidikan untuk menyesuaikan sistem dan kebijakan mereka guna memenuhi kebutuhan masyarakat yang lebih luas dan peserta didik (Kaput, 2018). Efektivitas penerapan CRL ditentukan oleh sejauh mana sekolah berkomitmen dalam mengembangkan keterampilan profesi guru secara berkelanjutan. Jika hal tersebut terus diupayakan, guru dapat mengadopsi metode pengajaran yang lebih sensitif terhadap budaya serta menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif (Brady, 2023).

Gambaran di atas menunjukkan bagaimana integrasi budaya ke dalam regulasi pendidikan nasional Indonesia telah berkembang, dari sekadar memasukkan muatan lokal hingga menekankan inklusivitas dan penguatan kompetensi dasar. Tabel 1 menyoroti komitmen ini dengan merangkum berbagai program prioritas serta peraturan yang dikembangkan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah (Kemendikdasmen).⁶

Pendidikan inklusif sangat bergantung kepada pembelajaran yang responsif terhadap budaya (*culturally responsive learning* atau CRL) sebagai sebuah pendekatan pedagogi.

⁵ Pasal 27 menekankan fleksibilitas dalam pendidikan dengan memberikan keleluasaan bagi sekolah untuk mengembangkan kurikulum berdasarkan kerangka dasar (27a); menyediakan program pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus (27b); melakukan refleksi, evaluasi, dan perbaikan implementasi kurikulum (27c); serta berpartisipasi aktif dalam komunitas belajar (27d).

⁶ Di bawah pemerintahan yang baru, sejak Oktober 2024, nomenklatur Kemendikbud dan Kemendikbudristek telah diubah menjadi Kemendikdasmen.

Tabel 1.
CRL dalam Kerangka Kebijakan Pendidikan Indonesia

Kebijakan/Program	Aspek CRL yang Diakui
Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan (Permendikbud) No. 79/2014 tentang Muatan Lokal Kurikulum 2013	Muatan lokal dikembangkan sesuai dengan kebutuhan dan penguatan kompetensi, dengan pendekatan fleksibel yang mencakup seni dan budaya, prakarya, pendidikan jasmani, bahasa, dan teknologi.
Kurikulum Merdeka	Kebebasan dalam pembelajaran mencakup pengembangan, fasilitasi, serta penetapan kualifikasi bagi pendidik muatan lokal (mulok). Mulok diajarkan melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), yaitu pembelajaran berbasis proyek untuk penguatan pendidikan karakter.
Merdeka Belajar Episode 17 tentang Revitalisasi Bahasa Daerah	Revitalisasi tidak hanya berfokus pada pelestarian bahasa, tetapi juga pengadaptasiannya dengan lingkungan dan konteks sekolah.
Peta Jalan Pendidikan Indonesia 2025–2045	Komitmen terhadap pelatihan guru diharapkan dapat mendukung pembelajaran berkualitas yang selaras dengan latar belakang dan kebutuhan peserta didik.
Program-Program Prioritas Kemendikdasmen 2025	Pengakuan terhadap keberagaman bahasa dan sastra sebagai bagian dari peningkatan literasi.

Sumber: Analisis penulis berdasarkan dokumen-dokumen pemerintah nasional dari Kemendikbud, Kemendikbudristek, Kemendikdasmen, dan Badan Perencanaan Pembangunan Nasional (Bappenas).

Di luar aspek regulasi dan komitmen kebijakan, banyak sekolah masih kesulitan menerapkan CRL. Untuk mengintegrasikan CRL secara efektif, sekolah perlu memanfaatkan otonomi yang mereka miliki dengan berinovasi di dalam kelas—misalnya, dengan mengeksplorasi metode pembelajaran berbasis proyek secara kreatif atau memanfaatkan teknologi dalam proses belajar-mengajar (Pane, 2024). Akan tetapi, masih banyak sekolah kesulitan menyeimbangkan kurikulum nasional dengan fleksibilitas yang diberikan dalam mengadaptasi unsur budaya setempat. Keterbatasan pemahaman pedagogi guru juga perlu diatasi melalui pendampingan dan pelatihan agar CRL dapat diterapkan dalam setiap aktivitas pembelajaran (Fitriah *et al.*, 2024).

Selain itu, berbagai daerah di Indonesia masih menghadapi keterbatasan sumber daya dan infrastruktur pendidikan. Dalam pembelajaran intrakurikuler, ketersediaan buku ajar yang mencerminkan keberagaman budaya siswa masih terbatas, terutama bagi kelompok termarginalkan atau di wilayah terpencil (Innovation for Indonesia's School Children [INOVASI], 2022). Kurangnya materi pembelajaran yang relevan secara budaya membuat guru sulit menciptakan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa. Di sisi lain, kegiatan ekstrakurikuler dapat menjadi wadah untuk mengimplementasikan CRL guna meningkatkan keterlibatan siswa di luar lingkungan kelas. Namun, pelaksanaannya lagi-lagi sering terhambat oleh keterbatasan infrastruktur, sumber daya, serta pendanaan (Herdiati & Saputra, 2021).

**Pada akhirnya,
manajemen sekolah
memegang peran kunci
dalam keberhasilan
penerapan CRL,
sebagaimana halnya
dalam efektivitas
berbagai pendekatan
pembelajaran lainnya.**

Pada akhirnya, manajemen sekolah memegang peran kunci dalam keberhasilan penerapan CRL, sebagaimana halnya dalam efektivitas berbagai pendekatan pembelajaran lainnya. Kepala sekolah, guru, dan komite sekolah di Indonesia harus mampu mengelola satuan pendidikan mereka dengan baik agar nilai dan sikap budaya dapat tertanam di lingkungan sekolah (Bank Dunia, 2012). Hal ini mencakup refleksi, pemantauan, dan evaluasi praktik pembelajaran untuk memastikan keselarasan dengan kebutuhan budaya dan konteks siswa serta komunitasnya (Sturtevant, 2019). Agar tercipta lingkungan pendidikan yang inklusif dan menyenangkan, pimpinan sekolah juga harus berperan sebagai pengelola pembelajaran yang mampu mengutamakan pendekatan yang sensitif terhadap budaya sesuai dengan kebutuhan siswa (Mansfield & Lambrinou, 2024; Tanzi & Hermanto, 2024).

KURIKULUM YANG ADAPTIF TERHADAP BUDAYA UNTUK MENGAKOMODASI KEBUTUHAN BELAJAR SISWA

Kurikulum yang adaptif terhadap budaya tidak sekadar merayakan keberagaman, tetapi juga berperan dalam memenuhi berbagai kebutuhan pembelajaran. Tabel 2 menguraikan karakteristik-karakteristik utama integrasi budaya ke dalam kurikulum sekolah. Samuels (2018) menganggap konsep ini sebagai upaya menghargai lingkungan belajar siswa sehingga tercipta pengalaman belajar yang inklusif dan adil. Pendekatan ini mendorong toleransi dan rasa saling menghormati pada siswa karena memungkinkan mereka untuk berinteraksi dalam berbagai lingkungan dengan empati dan pengertian (Hartinah *et al.*, 2023; Lestari, 2023). Dengan demikian, karakter positif dapat berkembang. Tentu saja, penanaman nilai-nilai budaya dalam pendidikan juga diyakini dapat membentuk karakter yang luhur serta integritas moral yang kuat (Liana *et al.*, 2018).

Tabel 2.
Karakteristik Utama Kurikulum yang Responsif terhadap Budaya

Karakteristik	Kegiatan
Menghargai bahasa, praktik, dan identitas budaya masyarakat.	Bahasa, literasi, dan identitas budaya siswa diterapkan secara bermakna dan berkelanjutan dalam proses pembelajaran, bukan hanya sebagai pelengkap.
Sekolah bertanggung jawab kepada masyarakat.	Guru dan sekolah berkomunikasi dengan masyarakat untuk memahami apa yang mereka inginkan dan lestarikan dari pendidikan.
Kurikulum relevan dengan sejarah budaya dan bahasa.	Pembelajaran dikaitkan dengan sejarah komunitas ras, etnis, dan bahasa, baik secara lokal maupun nasional.
Mempertahankan praktik budaya dan bahasa, sekaligus menyediakan akses ke budaya dominan.	Guru mengapresiasi serta melestarikan praktik budaya dan bahasa komunitas, sembari tetap memberikan akses ke budaya dominan (kelas menengah dan bahasa standar).

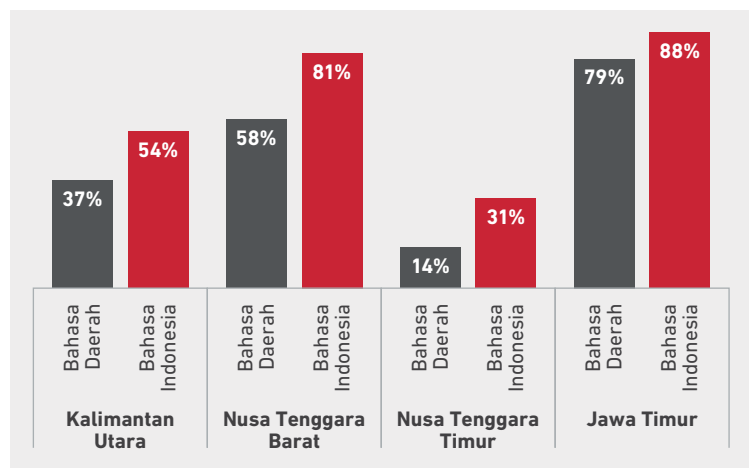
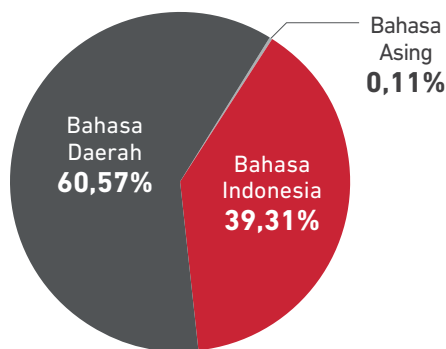
Sumber: Felazzo (2017)

Tabel 2 juga menyoroti pentingnya keterlibatan masyarakat dalam sekolah. Pendekatan ini meningkatkan relevansi pembelajaran dengan kehidupan nyata di luar kelas. Jika prosesnya dikaitkan dengan praktik konkret serta adat atau tradisi setempat, pembelajaran dapat menjadi lebih praktis, kontekstual, dan bermakna. Pembelajaran berbasis pengalaman mendorong kemampuan berpikir kritis (*critical thinking*) dan kreativitas siswa (Febriyana *et al.*, 2024). Aktivitas seperti bermain peran (*role-playing*), mendongeng (*storytelling*), serta eksplorasi terhadap adat istiadat tradisional dapat membantu anak mengembangkan keterampilan sosial dan kapasitas kognitif mereka (Widyahening, 2020).

Penggunaan bahasa ibu atau bahasa daerah dalam pembelajaran di kelas tingkat rendah terbukti secara signifikan membantu pengembangan keterampilan dasar, termasuk literasi dan numerasi. Faktanya, mayoritas penduduk Indonesia menggunakan bahasa daerah dalam komunikasi sehari-hari.

Penggunaan bahasa ibu atau bahasa daerah dalam pembelajaran di kelas tingkat rendah terbukti secara signifikan membantu pengembangan keterampilan dasar, termasuk literasi dan numerasi. Faktanya, mayoritas penduduk Indonesia menggunakan bahasa daerah dalam komunikasi sehari-hari, seperti ditunjukkan pada Gambar 1. Kendati demikian, sebagian besar guru masih menggunakan bahasa Indonesia di kelas sehingga berpotensi menimbulkan kesenjangan dalam hasil belajar. Menurut survei Kemendikbudristek, di berbagai wilayah, siswa yang lebih banyak menggunakan bahasa daerah dalam komunikasi sehari-hari cenderung mendapatkan skor lebih rendah dalam tes literasi dasar daripada mereka yang sudah mahir berbahasa Indonesia (Gambar 1). Anak-anak yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah sangat kesulitan memahami materi yang diajarkan dalam bahasa Indonesia (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan [PSKP], 2021). Maka dari itu, integrasi bahasa ibu atau bahasa daerah dapat membantu siswa memahami pelajaran serta meningkatkan kualitas pembelajaran secara keseluruhan.

Gambar 1.
Penggunaan Bahasa untuk Berkomunikasi pada Penduduk Usia 5+ (kiri) dan Tingkat Kelulusan Tes Literasi Dasar Kelas 2: Perbandingan Bahasa Indonesia dan Bahasa Daerah (kanan)



Sumber: Survei Sosial-Ekonomi Nasional (Susenas) Modul Sosial, Budaya, dan Pendidikan (MSBP), 2021; Kemendikbudristek, 2016⁷

Dengan keberagaman masyarakat adat di Indonesia, pendidikan pada awalnya berakar kuat pada adat istiadat dan praktik budaya. Transfer pengetahuan dilakukan melalui tradisi, kebiasaan, dan pengalaman langsung. Pendekatan ini ditanamkan dalam kegiatan-kegiatan pada Tabel 2. Studi kasus di sekolah-sekolah negeri di wilayah Tengger, Dayak, Kajang, dan Rimba menunjukkan bahwa pembelajaran seperti ini sesungguhnya dibutuhkan untuk meningkatkan partisipasi siswa (Firdausy *et al.*, 2024). Namun, studi ini juga mengungkap bahwa pembelajaran kontekstual kerap diabaikan karena metode pengajaran kurang mempertimbangkan kearifan lokal dan lebih berfokus pada materi umum.

Kurangnya inklusivitas ini dapat kian memarginalkan kelompok-kelompok tertentu sehingga justru menghambat tujuan pendidikan yang adil bagi semua anak. Oleh karenanya, konteks lokal perlu diakomodasi dalam pembelajaran, sebagaimana diamanatkan dalam Peta Jalan

⁷ Data dipresentasikan Kementerian Perencanaan Pembangunan Nasional dalam diskusi Forum Kebijakan untuk studi ini.

Pendidikan Indonesia 2025–2045, yang menekankan pentingnya pembelajaran kontekstual untuk meningkatkan relevansi dan efektivitas pendidikan melalui integrasi konteks, nilai-nilai, dan sistem pengetahuan lokal.

Dengan adanya otonomi untuk mengadaptasikan pembelajaran, sekolah harus secara aktif mengeksplorasi metode dan kurikulum yang paling efektif, mengembangkan keterampilan guru, serta memperkuat kemitraan dengan masyarakat. Langkah-langkah ini diperlukan untuk mengakomodasi aspek multikultural dalam pembelajaran dan menciptakan lingkungan sekolah yang lebih inklusif bagi semua pihak. Bagian berikutnya akan mengkaji bagaimana sekolah dapat memanfaatkan otonominya dalam menerapkan kerangka CRL guna menyesuaikan pendidikan dasar dengan kebutuhan masyarakat setempat.

Ketika sekolah menjalankan otonominya sesuai dengan konteks lokal, mereka mengintegrasikan nilai-nilai budaya ke dalam pendidikan dasar di Indonesia. Dengan demikian, terciptalah lingkungan belajar yang inklusif dan responsif. Otonomi ini memberdayakan guru melalui keleluasaan untuk menyesuaikan kurikulum dengan kebutuhan spesifik siswa sehingga meningkatkan fleksibilitas kurikulum maupun kesiapan guru (OECD, 2024). Lebih dari sekadar perencanaan pembelajaran, otonomi juga mencakup pengelolaan mandiri dalam hal evaluasi, manajemen sumber daya, dan pengelolaan tenaga pendidik (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2024). Dalam perspektif ini, otonomi dipandang sebagai pendekatan yang lebih komprehensif dan terstruktur terhadap MBS, yang mencakup pengambilan keputusan terkait muatan kurikulum, daya adaptasi guru, serta kebutuhan operasional—termasuk penganggaran dan perencanaan keuangan (Bank Dunia, 2017). Dengan demikian, otonomi memastikan bahwa pembelajaran tetap relevan, inklusif, dan responsif terhadap konteks budaya lokal.

Ketika sekolah menjalankan otonominya sesuai dengan konteks lokal, mereka mengintegrasikan nilai-nilai budaya ke dalam pendidikan dasar di Indonesia.

OTONOMI SEKOLAH DAN CRL: TEMUAN UTAMA

Bentuk otonomi sekolah dapat bervariasi, tergantung dari konteks masing-masing sekolah. Center for Indonesian Policy Studies (CIPS) melakukan survei terhadap pimpinan 104 sekolah dasar (SD) di kota-kota tertentu di Jawa Timur dan Nusa Tenggara Timur (NTT) untuk mengkaji bagaimana mereka memanfaatkan otonomi guna menyesuaikan pembelajaran dengan berbagai konteks.

Jawa Timur dipilih sebagai representasi wilayah barat Indonesia karena tingkat pembangunannya yang lebih maju serta jumlah siswa, guru, dan SD yang tinggi (Badan Pusat Statistik [BPS], 2024). Provinsi ini mendorong pendidikan inklusif dengan mengakui bahwa hambatan budaya, geografis, atau ekonomi dapat memengaruhi akses pendidikan siswa berkebutuhan khusus. Dengan demikian, lebih banyak siswa dapat memperoleh pembelajaran berkualitas.⁸ Sebaliknya, NTT mewakili wilayah timur Indonesia yang menghadapi tantangan pendidikan yang lebih kompleks. Dengan jumlah siswa, guru, dan sekolah terbanyak di wilayah timur Indonesia, NTT menawarkan wawasan penting dalam studi ini (BPS, 2024). Provinsi ini menekankan penggunaan bahasa ibu di kelas-kelas tingkat awal untuk meningkatkan literasi agar anak memahami pelajaran dalam bahasa yang mereka pahami. Hal ini menunjukkan peran penting pendidikan yang responsif terhadap budaya dalam menjembatani kesenjangan pendidikan antarwilayah (Rapor Pendidikan Nusa Tenggara Timur, 2024; Kemendikbud, 2021).

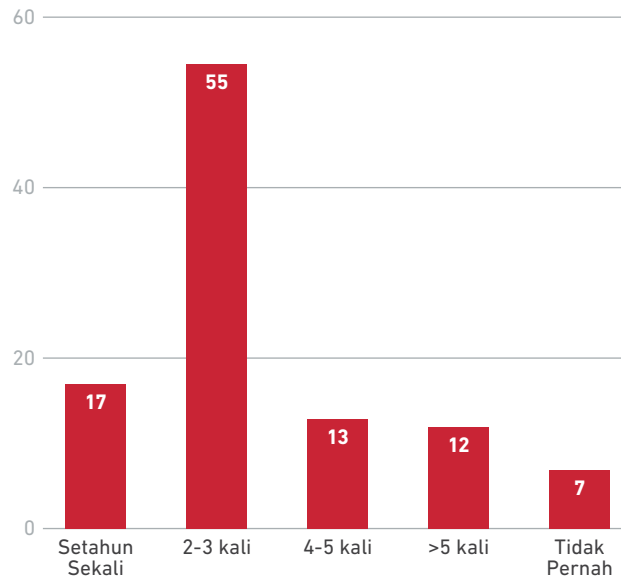
kesiapan guru sebagai pengelola pembelajaran merupakan faktor kunci dalam menjalankan CRL secara efektif.

Pengumpulan data dalam studi ini ditujukan untuk meneliti beberapa aspek otonomi sekolah, termasuk pengambilan keputusan terkait rancangan pembelajaran, pengelolaan anggaran, administrasi sumber daya manusia, kemitraan dan kolaborasi, serta penilaian siswa. Seluruh aspek ini berperan dalam pengembangan CRL. Selain itu, wawancara mendalam dengan 20 pimpinan sekolah⁹ di masing-masing provinsi dilakukan untuk memahami lebih jauh bagaimana otonomi diterapkan dalam setiap aspek serta kaitannya dengan CRL.

Studi ini mengungkap bahwa kesiapan guru sebagai pengelola pembelajaran merupakan faktor kunci dalam menjalankan CRL secara efektif. Hal ini mencakup pengembangan pengetahuan pedagogi serta motivasi guru untuk terus menyesuaikan proses pembelajaran dengan konteks lokal. Namun, hanya ada sedikit pelatihan yang secara khusus membahas cara mengintegrasikan latar belakang bahasa siswa ke dalam perencanaan pembelajaran (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024).

⁸ Pasal 1 Peraturan Gubernur Provinsi Jawa Timur No. 30/2018 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Provinsi Jawa Timur.
⁹ Wawancara-wawancara ini menggali sejauh mana pimpinan sekolah mengambil keputusan mandiri terkait adaptasi kurikulum, alokasi sumber daya, dan pengembangan kapasitas guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan konteks budaya lokal.

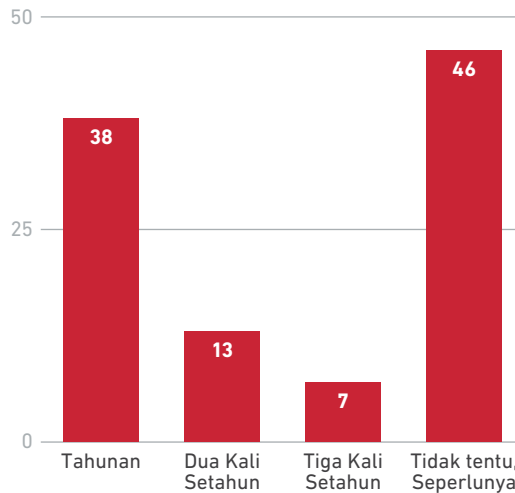
Gambar 2.
Seberapa Sering Sekolah Anda Mengadakan Pelatihan dan Pengembangan Profesi untuk Guru dan Staf Setiap Tahun?



Sumber: Survei CIPS (2024)

Sekitar separuh dari responden survei melaporkan bahwa sekolah mereka mengadakan dua hingga tiga sesi pelatihan internal dan pengembangan profesi untuk guru setiap tahunnya, dengan fokus pada manajemen sekolah untuk meningkatkan kualitas pengajaran (Gambar 2). Pelatihan ini mencakup strategi mendukung siswa yang mengalami keterlambatan belajar serta pengelolaan keuangan sekolah (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Pelatihan ini umumnya dilakukan dalam komunitas belajar di sekolah pada awal, pertengahan, dan akhir tahun ajaran, sering kali saat liburan sekolah (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Pelatihan tambahan juga diselenggarakan oleh Dinas Pendidikan setempat, organisasi sektor swasta, serta komunitas belajar lainnya, biasanya antara satu hingga tiga kali dalam setahun. Sayangnya, pelatihan yang tersedia masih belum cukup untuk mendukung penerapan CRL secara optimal, terutama dalam mengintegrasikan bahasa ibu siswa ke dalam perencanaan pembelajaran.

Gambar 3.
Seberapa Sering Kurikulum atau Rencana Pembelajaran Diperbarui untuk Menjaga Relevansinya?



Sumber: Survei CIPS (2024)

Agar pembelajaran tetap adaptif, sekolah perlu secara rutin memperbarui rencana pembelajarannya agar selaras dengan kebutuhan siswa. Berdasarkan survei ini, 38 sekolah memperbarui rencana pembelajarannya setahun sekali, sementara 13 sekolah melakukan evaluasi dua kali dalam setahun untuk memastikan kesesuaiannya dengan konteks lokal (Gambar 3). Dalam skenario pertama, kemungkinan besar revisi tahunan ini bertepatan dengan penyusunan rencana kegiatan dan anggaran sekolah, yang umumnya dilakukan setiap tahun. Sementara itu, dalam skenario kedua, evaluasi pembelajaran kemungkinan dilakukan setiap semester. Pola ini mencerminkan kesadaran sekolah akan pentingnya menyeimbangkan perencanaan sistematis dengan peninjauan pembelajaran secara berkelanjutan supaya kurikulum tetap relevan dengan kebutuhan dan kondisi yang terus berkembang. Namun, survei juga mengungkap bahwa sebagian besar sekolah tidak memiliki jadwal tetap pembaruan rencana pembelajaran, yang sering kali bergantung kepada kebijakan pemerintah atau arahan dari pemerintah daerah (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024).

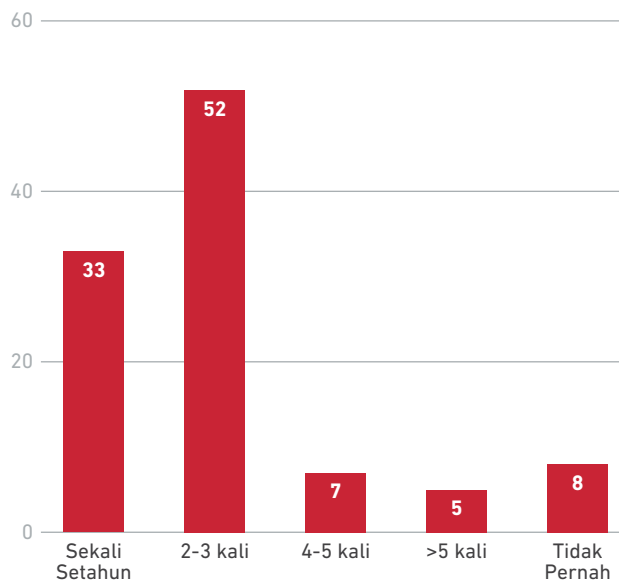
“Agar pembelajaran tetap adaptif, sekolah perlu secara rutin memperbarui rencana pembelajarannya agar selaras dengan kebutuhan siswa.”

Seperti dapat dilihat pada Gambar 3, sebagian besar sekolah yang disurvei memperbarui kurikulumnya setahun sekali. Menariknya, inovasi atau perubahan kebijakan di tingkat daerah turut mendorong sekolah-sekolah di kedua wilayah ini untuk memasukkan lebih banyak muatan budaya lokal ke dalam kurikulum (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Evaluasi mandiri dilakukan dua hingga tiga kali dalam satu tahun ajaran dan dapat diikuti dengan berbagai penyesuaian kurikulum.

Lebih jauh, kemitraan dengan orang tua, masyarakat setempat, dan sektor swasta berperan penting dalam menjaga relevansi proses pembelajaran dengan konteks lokal. Sebagian besar sekolah memahami bahwa keterlibatan orang tua sebagai pemangku kepentingan utama dapat memberikan wawasan lebih mendalam tentang kebutuhan siswa (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Dengan demikian, keterlibatan ini membantu

menjembatani kehidupan sehari-hari siswa dengan materi akademik (Yulianti *et al.*, 2019). Ketika ditanya tentang seberapa sering sekolah secara mandiri melibatkan para pemangku kepentingan ini dalam pengembangan dan evaluasi program pembelajaran agar tetap sesuai dengan konteks lokal, 85 sekolah melaporkan bahwa mereka melakukannya antara satu hingga tiga kali dalam setahun (Gambar 4).

Gambar 4.
Seberapa Sering Sekolah Anda Melibatkan Orang Tua, Masyarakat Setempat, dan/atau Organisasi Lokal dalam Pengembangan dan Evaluasi Proses Pembelajaran agar Tetap Relevan dengan Konteks Lokal dalam Setahun?



Sumber: Survei CIPS (2024)

Selain itu, studi ini meneliti korelasi antara otonomi sekolah dan penerapan kurikulum adaptif melalui praktik-praktik CRL. Sebagai contoh, di NTT, khususnya di Sumba Barat Daya, penggunaan bahasa ibu berperan besar dalam mendorong kolaborasi—semakin sering bahasa ibu digunakan, semakin tinggi tingkat kolaborasinya. Integrasi bahasa ibu ke dalam pembelajaran sangatlah krusial untuk meningkatkan literasi, terutama di kelas tingkat awal, sehingga menuntut kolaborasi lebih mendalam antara sekolah dan orang tua untuk menyelaraskan pendekatan pendidikan (Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024). Temuan ini mengindikasikan bahwa intervensi budaya paling sering diterapkan dalam praktik-praktik pembelajaran inti di dalam kurikulum.

Akan tetapi, faktor yang memengaruhi kolaborasi dapat berbeda-beda di setiap daerah. Misalnya, di Banyuwangi, Jawa Timur, kolaborasi banyak dipengaruhi keberagaman aktivitas nonakademik serta adopsi pendekatan pembelajaran yang inklusif dan adaptif. Sekolah-sekolah yang mengintegrasikan kegiatan-kegiatan nonakademik dan metode pengajaran inklusif ke dalam kurikulumnya cenderung membangun kolaborasi yang lebih luas—tidak hanya dengan orang tua, tetapi juga dengan masyarakat lokal yang mendukung pembelajaran kokurikuler dan ekstrakurikuler (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024).

Di Sumba Barat Daya, hasil evaluasi biasanya mendorong penggunaan bahasa daerah sebagai bagian dari mulok. Sementara itu, di Banyuwangi, evaluasi lebih sering menghasilkan

Tingkat otonomi sekolah dan penerapan CRL bervariasi, tergantung dari berbagai faktor, seperti dukungan pemerintah daerah, kapasitas kepemimpinan sekolah, serta keterlibatan masyarakat.

penambahan materi pembelajaran yang lebih sarat unsur budaya di luar kurikulum mulok. Hal ini terlihat dari banyaknya kegiatan pembelajaran inklusif dan adaptif yang diselenggarakan sekolah, baik akademik maupun nonakademik. Contohnya, sekolah-sekolah di Banyuwangi memiliki hari khusus untuk menggunakan bahasa daerah serta mengadakan kunjungan ke situs budaya, museum, hingga pasar tradisional. Alhasil, siswa memperoleh paparan langsung terhadap masyarakat lokal dan pengalaman belajar yang kontekstual (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024).

Temuan penelitian ini juga menyoroti bahwa tingkat otonomi sekolah dan penerapan CRL bervariasi, tergantung dari berbagai faktor, seperti dukungan pemerintah daerah, kapasitas kepemimpinan sekolah, serta keterlibatan masyarakat. Perbedaan ini semakin jelas ketika membandingkan sekolah reguler dengan sekolah inklusi. Secara umum, pemerintah daerah memberikan perhatian lebih kepada sekolah inklusi karena mereka melayani siswa berkebutuhan khusus (INOVASI, 2019; Bank Dunia, 2022). Sekolah-sekolah ini diharapkan memiliki kapasitas dasar untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih fleksibel dan sesuai dengan kebutuhan lokal. Bagian selanjutnya akan membahas bagaimana pemerintah mengelola dan memprioritaskan sumber daya mereka untuk mendukung pembelajaran yang adaptif.

VARIASI KEBIJAKAN CRL DI JAWA TIMUR DAN NTT

Jawa Timur dan NTT memiliki perbedaan yang signifikan dalam berbagai aspek sosial-ekonomi dan geografis. Perbedaan tersebut berdampak terhadap infrastruktur dan akses pendidikan, metode pengajaran, hingga capaian pembelajaran. Jawa Timur, dengan infrastruktur dan pusat-pusat perkotaan yang relatif lebih maju, menawarkan fasilitas sekolah, akses pembelajaran digital, serta tenaga pengajar yang lebih berkualitas, sehingga pendidikan lebih mudah diakses. Sebaliknya, kondisi geografis NTT yang terdiri atas pulau-pulau terpencil dan medan yang sulit menghadirkan tantangan tersendiri. Banyak siswa harus menempuh perjalanan jauh untuk bersekolah, itu pun dengan keterbatasan sumber daya, kekurangan guru, serta infrastruktur yang belum memadai (Bank Dunia, 2019).

Oleh karena itu, metode pengajaran yang digunakan pun berbeda. Di Jawa Timur, teknologi telah banyak diintegrasikan untuk mewujudkan pembelajaran yang inklusif, sementara sekolah-sekolah di NTT lebih mengandalkan pembelajaran tradisional berbasis komunitas dengan elemen-elemen budaya lokal (Darong *et al.*, 2021; Lehan *et al.*, 2024; Riska *et al.*, 2024). Kondisi sosial-ekonomi turut memainkan peran besar dalam kesenjangan pendidikan. Dengan perekonomian yang lebih kuat, Jawa Timur memiliki akses lebih baik ke pendidikan tinggi, sementara di NTT, keterbatasan ekonomi sering kali menyebabkan tingginya angka putus sekolah (Lobo & Guntur, 2017). Untuk mengatasi kesenjangan ini, diperlukan kebijakan yang terarah, perbaikan infrastruktur, serta program pelatihan guru agar setiap siswa, baik di Jawa Timur maupun NTT, mendapatkan pendidikan yang setara.

Tata kelola dan komitmen politik juga berperan besar dalam perbedaan penerapan CRL di kedua daerah. Tabel 3 merangkum berbagai regulasi terkait pendidikan dan inklusivitas di Jawa Timur serta NTT, sekaligus menilai sejauh mana kebijakan-kebijakan tersebut mengakomodasi pendekatan pembelajaran yang responsif terhadap budaya.

Tabel 3.
Kerangka Kebijakan Daerah Berdasarkan Dimensi Pembelajaran Adaptif

Kebijakan Daerah	Pembelajaran Inklusif	Dimensi CRL			
		Pendekatan Pengajaran Berbasis Budaya ¹⁰	Materi Ajar Berbasis Budaya ¹¹	Proyek Pengajaran Berbasis Budaya ¹²	Strategi Pengajaran Berbasis Budaya ¹³
NTT					
Peraturan Daerah (Perda) Provinsi NTT No. 6/2022 tentang Pemberdayaan dan Pemenuhan Hak Penyandang Disabilitas	✓				
Perda Provinsi NTT No. 11/2019 tentang Penyelenggaraan Pendidikan	✓	✓	✓		
Perda Kota Kupang No.2/2019 tentang Perlindungan dan Pemenuhan Hak Penyandang Disabilitas	✓				
Perda Kota Kupang No. 7/2016 tentang Penyelenggaraan Pendidikan	✓	✓	✓		

Kebijakan Daerah	Pembelajaran Inklusif	Dimensi CRL			
		Pendekatan Pengajaran Berbasis Budaya ¹⁰	Materi Ajar Berbasis Budaya ¹¹	Proyek Pengajaran Berbasis Budaya ¹²	Strategi Pengajaran Berbasis Budaya ¹³
Jawa Timur					
Peraturan Gubernur (Pergub) Provinsi Jawa Timur No. 30/2018 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Provinsi Jawa Timur	✓				
Perda Provinsi Jawa Timur No.11/2017 tentang Penyelenggaraan Pendidikan	✓	✓	✓	✓	✓
PPERda Kota Malang No. 2/2019 tentang Perubahan atas Perda No. 3/2014 tentang Sistem Penyelenggaraan Pendidikan	✓		✓	✓	
Perda Kota Batu No.188.45/227/KEP/422.012/2019 tentang Mata Pelajaran Muatan Lokal	✓	✓			
Peraturan Bupati (Perbup) Banyuwangi No. 68/2012 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Kabupaten Banyuwangi	✓				
Perda Kabupaten Banyuwangi No. 14/2017 tentang Pelestarian Warisan Budaya dan Adat Istiadat di Banyuwangi	✓		✓	✓	
Perda Kabupaten Banyuwangi No. 5/2007 tentang Pembelajaran Bahasa Daerah pada Jenjang Pendidikan Dasar	✓	✓	✓		✓

Sumber: Analisis penulis menggunakan kerangka kerja Hernandez dan Burrows (2021)

Di Jawa Timur—di mana teknologi diintegrasikan dan pendidikan inklusif menjadi prioritas—pendekatan pembelajaran adaptif tidak terbatas untuk siswa dengan disabilitas. Regulasi di tingkat provinsi dan kabupaten/kota menekankan proses pembelajaran adaptif yang lebih luas—yakni, pendekatan yang memastikan ketersediaan materi ajar yang relevan dengan konteks budaya untuk meningkatkan pembelajaran kontekstual, penerapan metode pengajaran dan pembelajaran berbasis proyek/ekstrakurikuler yang selaras dengan konteks lokal, serta standarisasi strategi pengajaran adaptif (strategi yang relevan secara budaya). Upaya ini mencerminkan pendekatan yang lebih komprehensif dan sistematis secara lokal dalam memastikan relevansi budaya dalam

¹⁰ Kurikulum yang mengintegrasikan latar belakang siswa yang beragam melalui konteks lokal.

¹¹ Sumber daya mengajar yang dirancang untuk mencerminkan latar belakang, preferensi, dan pengalaman hidup siswa untuk mendorong keterlibatan dan pembelajaran.

¹² Proyek dan acara khusus adalah kegiatan terstruktur yang didesain untuk memperkuat pemahaman siswa dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip pengajaran yang responsif terhadap budaya (*culturally responsive teaching* atau CRT), sehingga mendorong keterlibatan dan pembelajaran.

¹³ Pendekatan pengajaran yang terstandar diadaptasikan demi mengakomodasi gaya belajar siswa dengan mengintegrasikan adat, budaya, dan tradisi lokal untuk meningkatkan keterlibatan dan pemahaman.

pendidikan. Hal tersebut tidak hanya meningkatkan aksesibilitas bagi seluruh siswa, tetapi juga meningkatkan keterkaitan antara proses pembelajaran dan konteks lokal.

Sebaliknya, pembelajaran adaptif di NTT dibentuk oleh berbagai kebijakan pendidikan inklusif dan kurikulum berbasis budaya. Keberadaan Unit Layanan Disabilitas (ULD) memastikan bahwa guru dibekali kapasitas untuk mendukung siswa berkebutuhan khusus, yakni melalui pelatihan guru, pendampingan individual, intervensi dini, serta penyediaan alat bantu pembelajaran. Di sisi lain, kurikulum mulok menekankan keunggulan daerah, kesadaran lingkungan, dan pelestarian budaya. Hal ini menciptakan lingkungan belajar yang lebih selaras dengan latar sosial dan budaya siswa. Di beberapa kabupaten/kota, penggunaan bahasa daerah sebagai bahasa pengantar juga menjadi strategi utama untuk meningkatkan literasi.

“Perbedaan tingkat integrasi kurikulum adaptif dalam kerangka regulasi berdampak terhadap prioritas dan implementasi otonomi sekolah.”

Perbedaan tingkat integrasi kurikulum adaptif dalam kerangka regulasi di Jawa Timur dan NTT berdampak terhadap prioritas dan implementasi otonomi sekolah dalam menerapkan aspek-aspek CRL. Aspek-aspek tersebut akan dibahas lebih lanjut pada bagian berikut.

Peran Bahasa Ibu dalam Pendekatan Pengajaran Berbasis Budaya: Bahasa Pengantar atau Media Ekspresi Budaya?

Bahasa berperan penting dalam hubungan antara guru dan siswa tidak hanya sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai sarana mempererat ikatan sosial (Hartati & Anwar, 2023). Sebuah penelitian menunjukkan bahwa penggunaan bahasa ibu dalam pengajaran dapat meningkatkan prestasi akademik serta kepercayaan diri siswa (Cummins *et al.*, 2019). Integrasi bahasa ibu sebagai bahasa pengantar di kelas merupakan salah satu bentuk implementasi kebijakan daerah dalam pengajaran berbasis budaya.

Di tingkat kebijakan nasional, penggunaan bahasa sebagai alat interaksi antara guru dan siswa diperkuat melalui Peraturan Presiden (Perpres) No. 63/2019 tentang Penggunaan Bahasa Indonesia. Pasal 23 peraturan ini memperbolehkan penggunaan bahasa daerah sebagai bahasa pengantar di jenjang pendidikan dasar, terutama selama dua tahun pertama.

Di daerah seperti NTT—yang sebagian besar penduduknya adalah penutur bahasa ibu—salah satu tujuan utama penerapannya di sekolah adalah untuk menjembatani kesenjangan literasi yang masih menjadi tantangan bagi anak-anak di wilayah tersebut (Wawancara dengan pemerintah daerah di NTT, 2024). Seiring dengan meningkatnya jenjang pendidikan, guru didorong untuk secara bertahap beralih dari bahasa ibu ke bahasa Indonesia agar selaras dengan buku pelajaran, yang sebagian besar ditulis dalam bahasa nasional (Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024).

Hal ini tecermin dalam regulasi yang tercantum pada Tabel 3, termasuk Pasal 58(2) Perda Kota Kupang No. 7/2016 dan Pasal 93–97 Perda Provinsi NTT No. 11/2019. Pasal-pasal tersebut secara eksplisit mengizinkan penggunaan bahasa daerah sebagai bahasa pengantar. Namun, dalam beberapa kasus, bahasa ibu masih digunakan pada jenjang yang lebih tinggi. Di Kodi, NTT, misalnya, kelas-kelas tingkat awal sepenuhnya diajar menggunakan bahasa ibu, sementara di

kelas yang lebih tinggi, bahasa daerah digunakan untuk menjelaskan konsep-konsep yang rumit (INOVASI, 2021; Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024).

Sejumlah studi lain juga menghasilkan temuan serupa. Di luar Jawa, banyak guru sering menggunakan bahasa ibu untuk membantu siswa yang kesulitan memahami bahasa Indonesia (Arsendy, 2019; Pamungkas *et al.*, 2023). Studi CIPS di Sumba Barat Daya menemukan bahwa 84% dari 50 sekolah yang disurvei mengintegrasikan bahasa ibu ke dalam pembelajaran. Faktor lingkungan rumah siswa turut memperkuat peran bahasa daerah, yang tetap menjadi bahasa utama dalam interaksi sehari-hari menggunakan dialek lokal, bahkan di ruang publik (Benu *et al.*, 2022; Haryati, 2022).

Sementara itu, di Jawa Timur, pendekatan yang diterapkan berbeda. Mengacu kepada Perda Kabupaten Banyuwangi No. 5/2007, bahasa Jawa tidak hanya diwajibkan sebagai bahasa pengantar di kelas awal, tetapi juga menjadi standar kualifikasi bagi guru yang mengajarkan bahasa daerah. Aturan ini bahkan mengharuskan guru untuk mengikuti pelatihan profesi. Dengan demikian, pendidikan bahasa daerah tidak sekadar menjadi alat komunikasi informal di kelas, melainkan berkembang menjadi pendekatan pembelajaran yang lebih terstruktur dan berbasis pedagogi.

Contoh ini menunjukkan bahwa, di Jawa Timur, bahasa daerah di sekolah digunakan tidak hanya sebagai bahasa pengantar, melainkan juga sarana ekspresi budaya (Fitriyani & Syamsiah, 2018; Sukari *et al.*, 2023). Bahasa Jawa digunakan dalam kegiatan-kegiatan tertentu, seperti mendongeng, pertunjukan tradisional, dan upacara budaya, daripada digunakan secara rutin dalam pembelajaran di kelas sehari-hari (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024; Nurmasari & Subiyantor, 2017; Wulandari *et al.*, 2023). Dengan pendekatan ini, peran guru tidak terbatas sebagai pendidik di kelas saja, tetapi juga sebagai penggerak utama dalam kegiatan kokurikuler dan ekstrakurikuler.

Regulasi yang ada memperkuat komitmen pemerintah daerah untuk memastikan bahwa guru tidak berperan sebagai pengajar bahasa saja. Mereka juga sepatutnya menjadi fasilitator yang mampu mengintegrasikan identitas budaya ke dalam proses pembelajaran, baik dalam kegiatan intrakurikuler, ekstrakurikuler, maupun kokurikuler. Selain menumbuhkan rasa kebanggaan terhadap budaya di kalangan siswa, pendekatan ini membuat pembelajaran bahasa daerah menjadi lebih menarik dan menyenangkan (Salam, 2019).

Meski penggunaan bahasa daerah di kelas terus berkembang, ada dua aspek utama yang dapat ditingkatkan. Pertama, belum ada pedoman yang jelas untuk mengevaluasi dampak kebijakan ini terhadap hasil belajar siswa. Sebagai contoh, Pasal 11 Permendikbud No. 42/2018 tentang Kebijakan Nasional Kebahasaan dan Keaksaraan, yang mengatur penggunaan bahasa daerah dalam pendidikan, belum mencantumkan strategi atau arahan spesifik mengenai penggunaan ibu dalam pengajaran, terutama di jenjang sekolah dasar. Kedua, Pasal 7 hanya menekankan pelestarian bahasa daerah dalam bentuk materi ajar, seperti buku teks. Padahal, potensinya bisa diperluas melalui termasuk melalui media digital dan berbagai bentuk seni untuk meningkatkan aksesibilitas serta daya tarik pembelajaran (Galla, 2009; Wicaksono *et al.*, 2020).

Mengakomodasi Konteks Lokal dalam Materi Ajar Berbasis Budaya

Terkait materi ajar yang responsif terhadap budaya, inisiatif kebijakan daerah tidak hanya mencakup buku teks, tetapi juga sarana dan infrastruktur yang mendukung pengalaman belajar berbasis konteks lokal, baik dalam kegiatan kurikuler maupun kokurikuler. Berbagai materi ajar tambahan, seperti film, video, dan sumber digital lainnya, semakin umum digunakan dalam pendidikan demi meningkatkan hasil belajar—terutama jika dirancang dengan baik dan selaras dengan materi inti pembelajaran (Adams, 2021; Bamber & Tett, 2010; Brown-Jeffy & Cooper, 2011).

Pasal 55 Perda Provinsi Jawa Timur No. 11/2017 mewajibkan penyediaan fasilitas dan infrastruktur yang memadai untuk mendukung pendidikan berbasis kearifan lokal. Hal ini dilakukan untuk memastikan bahwa sekolah mengintegrasikan pembelajaran budaya ke dalam kegiatan sehari-hari. Upaya tersebut dijawabantahkan melalui festival-festival budaya di Jawa Timur yang melibatkan siswa SD, seperti Festival Tempoe Dulu di Malang dan Festival Gandrung Sewu di Banyuwangi (Ismain, 2010; Scholihah *et al.*, 2023). Lebih jauh, untuk meningkatkan ketersediaan buku ajar bermuatan lokal, pemerintah menyediakan dukungan materi melalui Balai Bahasa Provinsi Jawa Timur, yang menawarkan sumber belajar yang dapat diakses dan diunduh secara daring (Balai Bahasa Jatim, 2023).

Secara praktik, Jawa Timur memiliki berbagai sumber belajar berbasis budaya, termasuk ruang khusus untuk kegiatan budaya, seperti lapangan untuk permainan tradisional dalam pelajaran olahraga atau panggung untuk latihan tari dan pertunjukan seni (Dawana *et al.*, 2023; Handayani & Iswaningtyas, 2020; Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024). Fasilitas-fasilitas ini memungkinkan siswa untuk mempelajari budaya secara aktif lewat pengalaman langsung (Manuputty *et al.*, 2023). Sekolah juga memanfaatkan alat-alat digital, seperti proyektor dan pengeras suara, untuk meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran budaya. Guru menggunakan platform digital dalam mengajar bahasa, misalnya melalui bernyanyi, sehingga pembelajaran menjadi lebih interaktif dan mendalam (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024).

Perda Provinsi Jawa Timur No. 11/2017 telah mengakui pentingnya infrastruktur pendidikan. Namun, regulasi ini belum mencakup program pelatihan guru untuk memastikan keefektifan integrasi materi ajar yang relevan dalam pembelajaran di kelas. Guru harus dibekali dengan keahlian di bidangnya masing-masing, berikut dengan berbagai keterampilan yang mendukung perkembangan kognitif, fisik, dan emosional siswa. Hal tersebut meliputi kemampuan pedagogi, penguasaan bidang mata pelajaran, pemahaman tentang psikologi dan perkembangan anak, metode pengajaran yang kreatif dan inovatif, serta pelatihan untuk membangun keterlibatan dengan masyarakat (Rao *et al.*, 2024). Tanpa bimbingan yang memadai, pemanfaatan sumber daya bisa menjadi kurang optimal sehingga dampaknya terhadap pembelajaran siswa terbatas.

Di NTT, materi ajar lebih banyak berfokus pada pembelajaran intrakurikuler, dengan penekanan pada buku teks dan modul yang menentukan nilai-nilai budaya serta pengetahuan daerah yang perlu dilestarikan. Pasal 74 Perda Provinsi NTT No. 11/2019 mewajibkan adanya kurikulum mulok untuk membantu siswa memahami potensi daerah, melestarikan tradisi, dan mengembangkan kearifan lokal. Di tingkat kabupaten/kota, Pasal 54 Perda Kota Kupang No. 7/2016 juga menegaskan bahwa kurikulum harus mengakomodasi aspek-aspek kearifan lokal. Oleh

karenanya, sekolah-sekolah di NTT umumnya mengandalkan buku teks yang memperkenalkan konteks lokal, yang kemudian diadaptasi oleh guru melalui cerita rakyat atau narasi sejarah (Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024; Lunn & Bishop, 2006).

Penyediaan bahan ajar berbasis konteks lokal di NTT banyak bergantung kepada kemitraan pemerintah-swasta. Balai Bahasa Provinsi (BBP) NTT bekerja sama dengan organisasi swasta, organisasi masyarakat sipil, serta donor bantuan internasional untuk memperluas akses terhadap materi pendidikan. Salah satu inisiatif dalam program ini telah menghasilkan 58 cerita anak dalam 34 bahasa daerah, yang mendukung pelestarian bahasa sekaligus menjadi bahan ajar bagi guru (AntaraneWS, 2024). Pasal 76 Perda Provinsi NTT No. 11/2019 menetapkan bahwa pendidikan berbasis mulok didukung oleh buku teks. Namun, hingga kini, ketersediaannya masih menjadi tantangan tersendiri (Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024).

Teknologi menawarkan alternatif untuk mengakses materi pembelajaran (Wawancara dengan pemerintah daerah di NTT, 2024), tetapi keterbatasan infrastruktur di NTT menjadi tantangan dalam memperluas sumber belajar di luar buku teks. Hal ini menghambat inovasi dalam pengajaran, sebab platform daring seperti Merdeka Mengajar masih belum dimanfaatkan secara optimal. Padahal, platform ini dirancang tidak hanya untuk mendistribusikan materi pembelajaran, tetapi juga memfasilitasi pertukaran sumber belajar berbasis konteks lokal. Akibatnya, guru kekurangan akses terhadap materi yang beragam, interaktif, dan relevan secara budaya, sehingga membatasi peluang untuk mengintegrasikan kearifan lokal dan pengetahuan daerah dalam pembelajaran sehari-hari.

Penerapan Pembelajaran Kontekstual Berbasis Proyek

Dalam kerangka pengajaran yang relevan secara budaya, regulasi daerah mendukung integrasi pendidikan karakter dalam berbagai kegiatan berbasis proyek. Inisiatif ini bertujuan meningkatkan keterlibatan siswa serta mengembangkan talenta budaya mereka sehingga pengalaman belajar menjadi lebih interaktif dan bermakna secara kontekstual.

Pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning* atau PBL) adalah pendekatan yang berorientasi pada siswa. Pendekatan ini melibatkan siswa secara aktif dalam kerja kelompok kolaboratif serta memungkinkan mereka menghadapi skenario situasi nyata dan membangun pemahaman yang memiliki makna personal (Moursund, 1999; Smith *et al.*, 1993). Selain itu, PBL terbukti meningkatkan motivasi belajar siswa dengan menumbuhkan rasa memiliki serta partisipasi yang lebih bermakna dalam proses pembelajaran (Tamim & Grant, 2013).

Dalam praktiknya, PBL banyak diterapkan melalui P5, yang meliputi berbagai kegiatan, seperti bertani, memainkan musik daerah, memasak makanan tradisional, membuat kerajinan, menyelenggarakan festival budaya, hingga kewirausahaan (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Melalui P5, siswa dapat menerapkan ilmu yang dipelajari dalam konteks nyata, memperkuat pengembangan karakter, sembari memanfaatkan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar utama (Kemendikbudristek, 2022).

Di Jawa Timur dan NTT, kebijakan daerah tentang pendidikan mengintegrasikan kegiatan kurikuler dan ekstrakurikuler untuk menanamkan nilai karakter, memperkuat identitas regional, serta melestarikan budaya. Di Malang, misalnya, Perda Kota Malang No. 2/2019 yang merevisi

Perda No. 3/2014 tentang Sistem Penyelenggaraan Pendidikan (Pasal 37) mewajibkan sekolah untuk mengadopsi pendekatan ini. Salah satu implementasinya terlihat dalam pendidikan dasar di Jawa Timur, di mana siswa terlibat dalam berbagai proyek lingkungan, seperti bertani, hidroponik, pemilahan sampah plastik, hingga pembuatan bata ramah lingkungan (*eco-brick*) (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024). Selain menanamkan kesadaran lingkungan, inisiatif-inisiatif ini juga membangun kedisiplinan, kerja sama, dan tanggung jawab di antara siswa (Khosiah, 2017).

Regulasi terkait kegiatan ekstrakurikuler diatur dalam Permendikbudristek No. 12/2024 tentang Kurikulum pada PAUD, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Aturan ini memberikan panduan jelas mengenai jenis kegiatan, mekanisme pelaksanaan, sumber daya pendukung, pihak yang terlibat, serta proses evaluasinya. Namun, implementasi kebijakan ini masih berskala nasional dan belum menyesuaikan dengan kebutuhan spesifik di setiap daerah.

Setiap wilayah menghadapi tantangan tersendiri dalam pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler di jenjang SD. Di NTT, sekolah mengalami keterbatasan tenaga pengajar ekstrakurikuler sehingga sering kali harus mengandalkan guru kelas atau bahkan meniadakan kegiatan ekstrakurikuler akibat keterbatasan anggaran (Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024). Sementara itu, di Jawa Timur, keterbatasan sarana, seperti kekurangan alat musik, menghambat pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024).

Baik PBL maupun program ekstrakurikuler sering menghadapi kendala dalam merekrut instruktur akibat keterbatasan jumlah guru. Prioritas untuk menugaskan guru dalam kegiatan ekstrakurikuler cenderung rendah selama ada kebutuhan pendidikan lainnya yang dianggap lebih mendesak (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Oleh karena itu, kebijakan daerah yang mendukung keberadaan guru mulok sangat diperlukan agar strategi CRL dapat diterapkan secara efektif. Upaya seperti merekrut instruktur ekstrakurikuler yang kompeten serta memberikan insentif yang layak dapat meningkatkan keberlanjutan program ini.

PELUANG UNTUK MENINGKATKAN CRL MELALUI OTONOMI SEKOLAH

Indeks Pembangunan Kebudayaan (Cultural Development Index atau CDI) mengukur lingkungan belajar yang inklusif untuk mendorong siswa secara aktif mengembangkan potensi diri di bidang seni, budaya, dan bahasa. Pada 2022, skor CDI tertinggi secara nasional tercatat dalam dimensi pendidikan, yaitu 72,53 poin, yang masuk dalam kategori “baik” (Katadata, 2023). Dari sudut pandang pendidikan, angka ini menunjukkan kemajuan positif dalam upaya mengarusutamakan pendidikan yang responsif terhadap budaya.

Seperti telah dibahas sebelumnya, otonomi sekolah dapat mendukung penyesuaian pembelajaran dengan konteks lokal guna meningkatkan literasi dan keterlibatan siswa. Regulasi daerah menyediakan kerangka kerja yang menguraikan berbagai nilai serta unsur kontekstual yang dapat dimasukkan ke dalam kegiatan intrakurikuler, kokurikuler, maupun ekstrakurikuler. Namun, pada akhirnya, efektivitas integrasi konteks lokal sangat bergantung kepada kapasitas sekolah dalam mengadopsi elemen-elemen tersebut ke dalam seluruh aspek pembelajaran. Dalam konsep otonomi sekolah, dua faktor utama berfungsi sebagai katalis untuk memperkuat kapasitas sekolah dalam mengintegrasikan CRL.

Kepala Sekolah sebagai Pengelola Pembelajaran dalam Mewujudkan CRL di Tingkat Sekolah

Kepala sekolah memiliki sejumlah tugas utama:¹⁴ (1) perencanaan program, (2) pelaksanaan rencana kerja, (3) pemantauan dan evaluasi, (4) kepemimpinan sekolah, dan (5) pengelolaan sistem informasi (Kemendikbudristek, 2017). Dengan tanggung jawab tersebut, kepala sekolah berperan krusial dalam membentuk serta mengintegrasikan nilai-nilai lokal dan pembelajaran kontekstual ke dalam kurikulum sekolah. Hal ini bertujuan agar praktik pendidikan mencerminkan dan melestarikan identitas budaya, sembari menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Dalam menjalankan perannya, kepala sekolah perlu memahami keberagaman budaya siswa sekaligus menerapkan strategi pengajaran yang mendorong inklusivitas.

Villegas dan Lucas (2002) mengidentifikasi enam karakteristik utama guru yang responsif terhadap budaya: (1) kesadaran sosial-budaya, (2) pengakuan terhadap keberagaman siswa, (3) keyakinan terhadap perannya sebagai pendidik, (4) pemahaman tentang cara siswa membangun pengetahuan dan belajar secara mandiri, (5) pemahaman tentang gaya hidup siswa, serta (6) kemampuan mengintegrasikan pemahaman-pemahaman tersebut ke dalam rencana pembelajaran yang bermakna. Pendidikan guru yang responsif terhadap budaya tidak hanya dapat meningkatkan kesadaran dan penghargaan terhadap latar belakang budaya serta etnis siswa, tetapi juga berdampak terhadap peningkatan hasil belajar (Musana, 2011). Contohnya adalah meningkatkan literasi pada siswa yang menggunakan bahasa ibu sebagai bahasa utama

¹⁴ Permendikbud No. 6/2018 dan Peraturan Menteri Agama No. 58/2017 menjelaskan tanggung jawab utama seorang kepala sekolah, termasuk (1) menyusun rencana kerja jangka menengah empat tahunan; (2) menyusun rencana kerja tahunan; (3) merancang kurikulum; (4) mengelola peran guru dan staf; (5) menandatangani ijazah dan dokumen akademik; (6) mempromosikan nilai-nilai kewirausahaan; dan (7) mengevaluasi kinerja guru dan staf (Kemendikbud, 2017).

mereka. Oleh karena itu, aspek-aspek ini perlu menjadi perhatian dalam program pelatihan guru, baik yang bersifat formal maupun informal.

Akan tetapi, masih banyak guru belum terbiasa dengan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa serta kesulitan mengintegrasikan kearifan lokal dan keberagaman budaya ke dalam materi ajar (Frumensius *et al.*, 2020; Lase *et al.*, 2024). Selain itu, banyak guru juga masih kesulitan menerjemahkan filosofi Kurikulum Merdeka ke dalam praktik pengajaran yang kontekstual dan relevan (Kusumawardhani *et al.*, 2024).

Mengembangkan kompetensi budaya dalam pendidikan guru dapat menjadi langkah awal yang efektif untuk meningkatkan kesadaran mereka terhadap keberagaman. Saat ini, pelatihan formal untuk guru diselenggarakan melalui Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) lewat jalur Pendidikan Profesi Guru (PPG). Secara struktural, pelatihan ini tidak secara khusus menekankan integrasi konteks lokal, melainkan lebih berfokus pada pembekalan keterampilan diagnostik agar guru dapat menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan siswa secara lebih relevan.

Bentuk pelatihan informal yang tidak terikat pada LPTK dan PPG justru membuka lebih banyak peluang bagi guru untuk mendiskusikan cara mengintegrasikan konteks lokal dalam berbagai mata pelajaran. Program pengembangan kapasitas guru yang berbasis pada Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) atau Kelompok Kerja Guru (KKG) terbukti efektif dan perlu terus dikembangkan, terutama dalam memperluas praktik pembelajaran menggunakan bahasa ibu di jenjang awal pendidikan dasar di NTT (Balai Penjaminan Mutu Pendidikan NTT [BPMP NTT], 2021).

Namun, pendidikan informal ini sangat bergantung kepada inisiatif guru di tingkat daerah untuk memulai diskusi, sementara dukungan sektor swasta dan lembaga pemerintah, seperti BPMP, berperan penting dalam memfasilitasi pelatihan (Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024). Akibatnya, pelatihan-pelatihan ini kurang rutin diadakan sehingga implementasinya menjadi tidak konsisten, cakupannya terbatas, dan efektivitasnya tidak merata.

Kotak 1.

Studi Kasus: Kepala Sekolah sebagai Pengelola Pembelajaran dalam Kurikulum yang Disesuaikan

SDN Sisir 3 Batu menerapkan kurikulum yang dirancang khusus untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan siswanya yang beragam. Inisiatif ini digagas kepala sekolah yang berperan sebagai “pengelola pembelajaran”. Kurikulum tersebut berfungsi sebagai panduan utama sekolah dan disusun berdasarkan hasil evaluasi Rapor Pendidikan, serta refleksi kepala sekolah dan para guru sendiri. Landasan utama pendekatan ini adalah keyakinan bahwa setiap siswa memiliki keunikan tersendiri, sehingga proses pembelajaran harus mampu mengakomodasi kebutuhan mereka demi mengembangkan prestasi akademik dan karakter secara optimal.

Kurikulum ini dituangkan dalam buku panduan kurikulum yang mencakup visi dan misi sekolah, rencana pembelajaran yang disesuaikan dan terperinci, serta alokasi anggaran untuk kegiatan ekstrakurikuler dan kegiatan sekolah dalam satu tahun ajaran. Aspek

penguatan karakter, seperti toleransi, kesetaraan, dan antiperundungan, juga terintegrasi dalam seluruh materi dan proses pembelajaran. Dalam buku ini, kepala sekolah menjelaskan program khusus untuk meningkatkan kompetensi guru yang dikembangkan melalui komunitas belajar internal sekolah bernama TIP ESSIGA SEHATI (Tanya Inspirasi Pagi SDN Sisir 3 Sinau Empati untuk Hadirkan *Agency* dan Tindakan Inspiratif). Program tersebut mencakup diskusi guru, pembimbingan, serta berbagi praktik baik, yang mendorong kolaborasi dan koordinasi yang kuat di lingkungan sekolah.

Dalam penyusunan kurikulum, kepala sekolah melibatkan orang tua dan komite sekolah dengan mengajak mereka berdiskusi tentang harapan mereka terhadap sekolah. Melalui mekanisme ini, orang tua dapat memantau proses pembelajaran, sekaligus memberikan rekomendasi. Selain itu, siswa diberi kesempatan untuk menyampaikan masukan melalui survei daring mengenai ekspektasi mereka terhadap sekolah, lingkungan, dan sesama siswa. Upaya ini bertujuan memastikan bahwa suara siswa turut dipertimbangkan dalam perancangan pembelajaran. Terakhir, pengawas sekolah (yang ditunjuk oleh Dinas Pendidikan) terus berkoordinasi dengan kepala sekolah dalam mengawasi penyusunan kurikulum dan pelaksanaan pembelajaran, sehingga tercipta sinergi yang jelas antara sekolah dan pemerintah daerah.

Kolaborasi dan Keterlibatan antara Sekolah dan Pemangku Kepentingan Lainnya

Desentralisasi pendidikan pertama kali diperkenalkan melalui UU No. 22/1999 tentang Pemerintahan Daerah, yang memberikan peluang lebih besar bagi sekolah dan pemerintah daerah untuk berkolaborasi. Kerja sama ini tidak hanya membantu mengatasi berbagai tantangan, tetapi juga mendorong pengembangan program pembelajaran yang lebih relevan dan inovatif, sembari memperkuat hubungan dengan pemangku kepentingan, seperti orang tua, masyarakat, dan sektor swasta (Fullan & Quinn, 2015).

Namun, hasil studi ini menunjukkan bahwa orang tua dari keluarga berpendapatan rendah sering kali harus memprioritaskan pekerjaan demi memenuhi kebutuhan dasar mereka. Alhasil, waktu mereka untuk berpartisipasi dalam kegiatan sekolah atau mendukung pembelajaran anak di rumah menjadi terbatas. Dalam beberapa kasus, ada orang tua yang meminta anaknya untuk membolos sekolah, sementara ada juga yang mendorong anaknya untuk ikut bekerja (Wawancara dengan pimpinan sekolah di NTT, 2024). Kondisi sosial-ekonomi yang rendah dan minimnya kesadaran orang tua terhadap pentingnya pendidikan, seperti yang ditemui di NTT, menjadi tantangan umum yang menghambat sekolah dalam membangun kolaborasi efektif dengan orang tua dalam mendukung perkembangan siswa (Ankrum, 2016; Cetin & Taskin, 2016). Lebih jauh, guru juga sering kesulitan menyelenggarakan program kemitraan yang efektif karena mereka memerlukan waktu tambahan dan dukungan teknis yang memadai agar inisiatif kolaborasi dapat benar-benar berhasil (Eipstein, 2005; Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024).

Salah satu langkah awal yang paling strategis untuk membangun kolaborasi di tingkat sekolah adalah melalui keterlibatan orang tua, sebagaimana diatur dalam Permendikbud No. 75/2016

tentang Komite Sekolah. Peraturan ini ditujukan untuk meningkatkan mutu pendidikan secara keseluruhan. Menurut Pasal 10 peraturan tersebut, peran komite sekolah secara khusus diarahkan untuk penggalangan dana dan sumber daya pendidikan lainnya guna melaksanakan fungsinya dalam memberikan dukungan tenaga, sarana dan prasarana, serta pengawasan pendidikan.

Pasal 1 Permendikbud No. 75/2016 mendefinisikan komite sekolah sebagai lembaga mandiri yang beranggotakan orang tua atau wali murid, komunitas sekolah, serta tokoh masyarakat yang peduli pendidikan. Mengingat bahwa keterlibatan orang tua sering kali terbatas akibat kendala sosial-ekonomi, keanggotaan komite sekolah idealnya diperluas agar tidak hanya mencakup orang tua. Dengan melibatkan lebih banyak pemangku kepentingan, seperti tokoh masyarakat dan pegiat pendidikan, tata kelola sekolah dapat lebih baik, mobilisasi sumber daya dapat lebih optimal, dan pengambilan keputusan menjadi lebih inklusif untuk mendukung hasil belajar siswa.

Dalam praktiknya, terdapat berbagai cara untuk mendorong partisipasi yang lebih luas dari orang tua dan pemangku kepentingan lainnya dalam penerapan CRL. Konsultasi rutin dengan orang tua dan komunitas dapat menjadi wadah masukan terhadap kegiatan sekolah dan dukungan finansial (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur, 2024). Di Jawa Timur, inisiatif seperti Forum Peduli mengangkat perwakilan kelas untuk menjembatani kebutuhan sekolah, menggalang dana, serta mencari sponsor melalui kerja sama eksternal. Untuk PBL yang membutuhkan sumber daya tambahan, usaha milik orang tua siswa dapat dimanfaatkan dalam mendukung kegiatan sekolah, seperti pengenalan kuliner tradisional, sehingga mempererat hubungan sekolah dengan masyarakat serta menjaga keberlanjutan sumber daya (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024).

Melakukan revitalisasi pada komite sekolah menjadi krusial untuk memperkuat perannya dalam melakukan pengawasan, memberikan masukan, serta mendukung sekolah untuk meningkatkan mutu pendidikan. Proses ini membutuhkan kejelasan peran di antara para pemangku kepentingan agar selaras dengan tujuan kurikulum sekolah. Salah satu langkah kunci dalam upaya ini adalah komitmen yang berkelanjutan untuk menyosialisasikan peraturan komite sekolah, yang digerakkan oleh pemerintah daerah kepada berbagai pemangku kepentingan lainnya—termasuk pengawas sekolah, pimpinan institusi pendidikan, tokoh masyarakat, dan orang tua—guna memperjelas tanggung jawab serta memperkuat dukungan kolaboratif terhadap inisiatif sekolah (Safitri & Fauzi, 2022). Pertemuan dan diskusi rutin juga sangat diperlukan untuk menjaga kesesuaian antara tujuan sekolah dan keterlibatan pemangku kepentingan (Maula & Noviyanti, 2024). Forum-forum ini akan memperjelas peran masing-masing pihak, mengatasi tantangan pendidikan, dan mempertahankan upaya kolaboratif untuk meningkatkan hasil belajar siswa.

Sekolah dapat menyesuaikan strategi kolaborasi mereka dengan karakteristik masyarakat untuk mencapai hasil pembelajaran yang responsif terhadap budaya. Di daerah berpendapatan rendah dengan keterlibatan orang tua yang terbatas, beberapa sekolah bekerja sama dengan pemangku kepentingan eksternal untuk menyediakan bahan literasi dalam bahasa ibu. Sementara itu, sekolah lain menggandeng kelompok masyarakat di luar orang tua untuk mendukung kegiatan ekstrakurikuler yang memerlukan pendanaan tambahan atau keahlian budaya. Inter-Agency

Melakukan revitalisasi pada komite sekolah menjadi krusial untuk memperkuat perannya dalam melakukan pengawasan, memberikan masukan, serta mendukung sekolah untuk meningkatkan mutu pendidikan.

Network for Education in Emergencies (2004) menekankan bahwa komunitas desa dapat menjadi titik awal dalam membangun kolaborasi yang efektif guna memenuhi kebutuhan sekolah. Studi kasus pada Kotak 2 mengilustrasikan bagaimana sekolah mengembangkan kerja sama lintas sektor dan melibatkan masyarakat berdasarkan kurikulum yang mereka terapkan.

Kotak 2.

Studi Kasus: Keterlibatan Masyarakat dalam Kegiatan Sekolah

Dalam menciptakan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa, SD Negeri (SDN) 2 Bulukerto Batu menjalankan sederet inisiatif dengan melibatkan berbagai pemangku kepentingan pendidikan. Setiap kemitraan dirancang secara strategis untuk mencapai tujuan CRL yang spesifik. Sebelum tahun ajaran dimulai, pihak sekolah mengevaluasi peran dan kontribusi setiap pemangku kepentingan untuk memastikan keselarasan dengan visi sekolah sehingga pembelajaran tetap relevan dan responsif terhadap kebutuhan lokal.

Salah satu bentuk keterlibatan siswa adalah partisipasi dalam *selamatan desa*, sebuah tradisi masyarakat Jawa sebagai ungkapan rasa syukur kepada Tuhan. Kegiatan yang memperkuat pemahaman budaya ini didukung oleh alokasi anggaran dari komite orang tua. Sekolah bekerja sama dengan sanggar seni setempat untuk mengajarkan tarian tradisional, seperti Bantengan dan Kuda Lumping. Melalui pembelajaran langsung dari para pelaku seni, siswa dapat mengenal lebih dalam properti, tata panggung, serta kostum yang digunakan. Kolaborasi ini menjadi solusi atas keterbatasan infrastruktur dan sumber daya yang sering kali menjadi tantangan dalam penerapan CRL.

Untuk memperkaya pembelajaran berbasis konteks lokal, kepala sekolah juga menjalin diskusi dengan kelompok masyarakat, seperti organisasi Pemberdayaan Kesejahteraan Keluarga (PKK), jemaah masjid, serta tokoh masyarakat lainnya di desa untuk menggali peluang kerja sama lebih lanjut.

Kemitraan ini dievaluasi secara berkala dan disampaikan melalui pertemuan rutin agar setiap pihak memahami perannya serta dapat menyesuaikan kontribusinya dengan tujuan pendidikan sekolah.

“Peran pemerintah daerah penting dalam memobilisasi komunitas sekolah untuk bersama-sama mengevaluasi hasil pendidikan serta merumuskan solusi yang lebih sesuai dengan kondisi lokal.”

Komite sekolah membantu merancang strategi kolaborasi di lingkungan sekolah. Namun, kompetensi guru menjadi faktor yang bisa menjadi peluang sekaligus tantangan dalam menjalin kerja sama dengan pemangku kepentingan eksternal. Hambatan yang kerap dihadapi adalah, antara lain, minimnya keterlibatan orang tua, rendahnya partisipasi masyarakat, serta belum adanya kerangka kerja dari pemerintah yang mendorong kolaborasi inklusif (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Ketika kemitraan dengan pihak eksternal masih terbatas, sekolah mengandalkan kerja sama antarsekolah untuk menerapkan kurikulum yang responsif terhadap budaya. Maka dari itu, upaya membangun sinergi

dengan masyarakat perlu dilakukan secara lebih sistematis di bawah pengawasan otoritas pemerintah daerah.

Saat ini, kebijakan asesmen, seperti Rapor Pendidikan Daerah, menjadi instrumen utama bagi guru dalam memahami prioritas pendidikan, termasuk implementasi CRL. Namun, masih ada berbagai tantangan yang harus dihadapi. Pasalnya, Rapor Pendidikan Daerah sering kali tidak memberikan rekomendasi yang kontekstual sehingga, meski sekolah memiliki otonomi penuh dalam perencanaan pembelajaran, mereka tetap kesulitan memanfaatkan hasil evaluasi secara efektif (Wawancara dengan pimpinan sekolah di Jawa Timur dan NTT, 2024). Oleh karenanya, peran pemerintah daerah penting dalam memobilisasi komunitas sekolah untuk bersama-sama mengevaluasi hasil pendidikan serta merumuskan solusi yang lebih sesuai dengan kondisi lokal.

KESIMPULAN

Otonomi sekolah diharapkan dapat memperluas akses terhadap pendidikan berkualitas secara merata, mendorong pengembangan siswa yang lebih holistik, dan memperkuat pembelajaran yang kontekstual melalui kurikulum adaptif berbasis CRL. Namun, implementasinya relatif masih kurang optimal, terutama di sekolah-sekolah yang berjuang dengan keterbatasan infrastruktur, minimnya tenaga pendidik yang kompeten, serta hambatan bahasa dalam proses pembelajaran.

Meskipun CRL dapat menjadi pendekatan yang menjanjikan bagi penerapan pendidikan inklusif, efektivitasnya sangat bergantung kepada kesiapan guru dan kolaborasi masyarakat untuk mendukung penerapannya di berbagai daerah. Di tingkat daerah, CRL diterapkan dengan memberikan otonomi kepada sekolah untuk menggunakan bahasa daerah dalam pengajaran, mengintegrasikan nilai serta tradisi lokal ke dalam kurikulum, serta menyediakan bahan dan alat bantu ajar yang mendukung pembelajaran berbasis konteks.

Pelatihan dan pengembangan guru memainkan peran penting dalam keberhasilan penerapan CRL. Penguatan integrasi konteks lokal ke dalam pendidikan guru memerlukan pendekatan yang terstruktur serta keseimbangan antara pelatihan formal dan informal. Pelatihan formal melalui LPTK dan PPG membekali guru dengan dasar pedagogi yang diperlukan untuk merancang strategi pembelajaran diagnostik sesuai dengan latar belakang siswa yang beragam. Sementara itu, pelatihan informal, seperti MGMP dan KKG, menjadi wadah kolaboratif untuk berdiskusi tentang integrasi konteks lokal dalam pembelajaran. Lembaga pemerintah, termasuk BPMP, serta aktor sektor swasta memiliki peran krusial dalam mendukung inisiatif ini, baik melalui fasilitasi pelatihan yang terstruktur, penyediaan sumber daya, maupun pemberian insentif agar guru lebih aktif dalam pengembangan profesinya.

Peningkatan kolaborasi selain dengan orang tua sangatlah krusial untuk memastikan tata kelola sekolah yang efektif. Permendikbud No. 75/2016 tentang Komite Sekolah memungkinkan keanggotaan yang tidak terbatas pada orang tua sehingga membuka peluang untuk meningkatkan dukungan terhadap pendidikan. Revitalisasi komite sekolah dengan melibatkan lebih banyak pihak di luar orang tua dapat memperkuat tata kelola sekolah serta mendorong integrasi strategis masyarakat lokal dalam mendukung pendidikan yang holistik dan relevan dengan konteks setempat. Upaya ini dapat dilakukan melalui sosialisasi peraturan yang menegaskan bahwa komite sekolah bersifat terbuka bagi pemangku kepentingan masyarakat, pertemuan rutin, serta keterlibatan aktif seluruh pihak untuk memperjelas peran dan memperkuat kolaborasi.

Investasi pada fasilitas pendidikan, materi ajar, dan teknologi dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih responsif terhadap budaya. Untuk mendorong hal ini, Peta Jalan Pendidikan 2025–2045 perlu menegaskan komitmen terhadap perbaikan infrastruktur pendidikan.

Pada akhirnya, otonomi sekolah perlu diiringi dengan akuntabilitas, khususnya melalui penguatan peran pemerintah daerah dalam mendorong keterlibatan komunitas sekolah agar dapat memahami dan menerjemahkan tujuan pendidikan dengan lebih efektif. Salah satu pendekatan yang dapat diterapkan adalah memperluas keterlibatan pemangku kepentingan dalam menganalisis Rapor Pendidikan Daerah sehingga strategi pembelajaran yang diusulkan lebih kontekstual dan selaras dengan konteks-konteks budaya setempat.



REFERENSI

- Adams, K. (2021). Research to Resource: Developing a Sense of Community in Online Learning Environments. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(2), 5–9. <https://doi.org/10.1177/8755123320943985>
- Amirrachman, A., Syafi'i, S., & Welch, A. (2008). Decentralising Indonesian Education: The Promise and the Price. *World Studies in Education*, 9(1), 31–53. <https://doi.org/10.7459/wse/09.1.03>
- Ankrum, R. J. (2016). Socioeconomic Status and Its Effect on Teacher/Parental Communication in Schools. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 167. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n1p167>
- AntaraneWS. (2024, 28 Desember). *BBP NTT hasilkan 58 buku anak dwibahasa pada 2024*. ANTARANTT. <https://kupang.antaraneWS.com/berita/144886/bbp-ntt-hasilkan-58-buku-anak-dwibahasa-pada-2024>
- Arsendy, S. (2019). *Mother-tongue language education: improving education quality while preserving culture*. Indonesia at Melbourne. <https://indonesiaatmelbourne.unimelb.edu.au/mother-tongue-language-education-improving-education-quality-while-preserving-culture/>
- Badan Pusat Statistik Indonesia. (2024). *Jumlah Sekolah, Guru, dan Murid Sekolah Dasar (SD) di Bawah Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Menurut Provinsi, 2023/2024 - Tabel Statistik*. Bps.go.id; Badan Pusat Statistik Indonesia. <https://www.bps.go.id/id/statistics-table/3/VWtKTMFFbDZaSFJWWVh0YU16WmhaRzICyIM5Wlp6MDkjMw==/jumlah-sekolah--guru--dan-murid-sekolah-dasar--sd--di-bawah-kementerian-pendidikan--kebudayaan--riset--dan-teknologi-menurut-provinsi.html?year=2023>
- Balai Bahasa Jawa Timur. (2023, 17 Oktober). *Seri Terjemahan – Balai Bahasa Provinsi Jawa Timur*. Balai Bahasa Jatim. <https://balaibahasajatim.kemdikbud.go.id/2023/10/17/seri-terjemahan-2/>
- Bamber, J., & Tett, L. (2010). Transforming the Learning Experiences of Non-traditional Students: A perspective from higher education. *Studies in Continuing Education*, 22(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/713695715>
- Bank Dunia. (2012). *Implementation of School-Based Management in Indonesia*. <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/537441468042883853/pdf/NonAsciiFileName0.pdf>
- Bank Dunia. (2016). *Lao PDR: School Autonomy and Accountability*.
- Bank Dunia. (2016). *School Autonomy and Accountability*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/476261496302251062/pdf/Systems-Approach-for-Better-Education-Results-SABER-school-autonomy-and-accountability.pdf>
- Bank Dunia. (2019). *Primary Education in Remote Indonesia: Survey Results from West Kalimantan and East Nusa Tenggara*. World Bank. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/383471576785203185/primary-education-in-remote-indonesia-survey-results-from-west-kalimantan-and-east-nusa-tenggara?utm_source=chatgpt.com
- Bank Dunia. (2022). *Options to Improve Indonesia's Inclusive Education Curriculum*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099518410122279091/idu0dad87aa7026c704be90be150661a8086fac5>
- Bappenas. (2024, 10 Oktober). *Peluncuran Peta Jalan Pendidikan Indonesia 2025-2045*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iT09rYenLDw>
- Benu, N. N., Artawa, I. K., Satyawati, M. S., & Purnawati, K. W. (2022). Local language vitality in Kupang city, Indonesia: A linguistic landscape approach. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2153973>
- BPMP NTT. (2021). *Kemendikbud Dukung Penggunaan Bahasa Ibu dalam Pembelajaran Kelas Awal di NTT – BPMP NTT*. BPMP Provinsi NTT. <https://bpmpntt.kemdikbud.go.id/utama-slider/kemendikbud-dukung-penggunaan-bahasa-ibu-dalam-pembelajaran-kelas-awal-di-ntt/>
- Brady, C. J. (2023). *The Impact of a Series of Professional Development Sessions on Culturally Responsive Pedagogy (CRP) on the Awareness Level of Seven Teachers at a Suburban High School* [Doctoral Dissertation]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/7519>

Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2011. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914924.pdf>

Cetin, S. K., & Taskin, P. (2016). Parent Involvement in Education in Terms of Their Socio-Economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1–30. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>

Cummins, J., López-Gopar, M. E., & Sughrua, W. M. (2019). English Language Teaching in North American Schools. In *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 9–29). Springer Nature (Netherlands). https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_1

Darong, H. C., Jem, Y. H., & Niman, E. M. (2021). Character Building: The Insertion of Local Culture Values in Teaching and Learning. *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies)*, 5(3). https://www.academia.edu/90882245/Character_Building_The_Insertion_of_Local_Culture_Values_in_Teaching_and_Learning

Dawana, I. R., Safitri, A. I., & Admoko, S. (2023). Identification of Physics Concepts in the Local Wisdom of Remo Surabaya Traditional Dance as One of the Efforts to Preserve Culture in East Java. *JIPF (Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika)*, 8(3), 345–345. <https://doi.org/10.26737/jipf.v8i3.4178>

Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus. (2011). *Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Sesuai Permendiknas No.70 Tahun 2009)*. Ministry of Education and Culture.

Dole, F. B., Wahjoedi, W., & Degeng, N. (2020). Kesulitan Guru Sekolah Dasar dalam Mengembangkan Pembelajaran IPS Berorientasi Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal. *Belantika Pendidikan*, 3(1), 16–23. <https://doi.org/10.47213/bp.v3i1.81>

Epstein, J. L. (2005). Links in a Professional Development Chain: Preservice and Inservice Education for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125–141. <https://doi.org/10.1080/15476880590932201>

Febriyana, I., Pradana, A. E., Rozak, A., & Susilo, J. (2024). Exploration of Elementary School Students' Imagination Through Children's Stories: Creative Thinking Strategies. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 168–175. <https://media.neliti.com/media/publications/589726-exploration-of-elementary-school-student-0b62174a.pdf>

Ferlazzo, L. (2017). *Author Interview: "Culturally Sustaining Pedagogies"*. <https://www.cde.ca.gov/pd/ee/culturallysustainingped.asp>

Firdaussy, U., Ningsih, S., & Asrawijaya, E. (2024). Basic education for indigenous peoples in Indonesia: Limiting children's cultural alienation and loss of identity. *Issues in Educational Research*, 34(3), 2024. <https://www.iier.org.au/iier34/firdaussy.pdf>

Fitriah, L., Gaol, M. E. L., Cahyanti, N. R., Yamalia, N., Maharani, N., Iriani, I. T., & Surayanah. (2024). Pembelajaran Berbasis Pendekatan Culturally Responsive Teaching Di Sekolah Dasar. *Journal of Language Literature and Arts*, 4(6), 643–650. <https://doi.org/10.17977/um064v4i62024p643-650>

Fitriani, W. A. C., & Samsiyah, N. (2018). Local Culture through Javanese Language Literacy as a Learning Resource at Magetan District Primary School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 280, 581–585.

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence the right drivers in action for schools, districts, and systems*.

Gabbadon, A. T. (2024). *How Leaders Can Support Culturally Responsive Instruction*. ASCD. <https://ascd.org/el/articles/how-leaders-can-support-culturally-responsive-instruction>

Galla, C. K. (2009). Indigenous Language Revitalization and Technology From Traditional to Contemporary Domains. In J. Reyhner & L. Lockard (Eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned* (Vol. 20, Issue 3). Northern Arizona University. <https://doi.org/10.20360/langandlit29412>

Handayani, A. D., & Iswantiningtyas, V. (2020). Javanese traditional games as a teaching and learning media to socialize and introduce mathematics since early age. *Journal of Physics: Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/3/032008>

Hartati, S., & Anwar, K. (2023). Peningkatan Kemampuan Siswa dalam Berbahasa Indonesia di MIN 3 Gunungkidul. *EUNOIA (Jurnal Pendidikan Bahasa Indonesia)*, 3(1), 23. <https://doi.org/10.30821/eunoia.v3i1.2417>

- Hartinah, H., Riantika, T. P., & Safira, N. (2023). Enhancing Tolerance and Cultural Diversity through Multicultural Education Management. *JURNAL ISLAM NUSANTARA*, 7(1), 97–97. <https://doi.org/10.33852/jurnalnu.v7i1.450>
- Haryati, S. (Ed.). (2022, 6 Oktober). Households are main pillar to preserve regional languages: Official. *Antara News*. <https://en.antaranews.com/news/253525/households-are-main-pillar-to-preserve-regional-languages-official>
- Herdiati, D., & Saputra, D. N. (2021). Mapping Constraints of Art Extracurricular in Indonesia as An Effort of Policy Design. *Harmonia Journal of Arts Research and Education*, 21(1), 140–153. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v21i1.26480>
- Hernandez, A., & Burrows, K. (2021). Implementing Culturally Relevant Teaching in the Classroom. *Open Journal of Leadership*, 10(04), 338–363. <https://doi.org/10.4236/ojl.2021.104020>
- INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies). (2004). *INEE Good Practice Guide: Community Education Committees*. https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Good_Practice_Guide_Community_Education_Committees_2004_ENG.pdf
- INOVASI. (2019). *Inclusive Education: Education for All*.
- INOVASI. (2021, 14 Oktober). *Kodi Language Alphabet: Innovative Learning by Using the Mother Tongue*. Inovasi.or.id. <https://www.inovasi.or.id/en/kodi-language-alphabet-innovative-learning-by-using-the-mother-tongue/>
- INOVASI. (2022). *Reforming Indonesia's curriculum: how Kurikulum Merdeka aims to address learning loss and learning outcomes in literacy and numeracy*. INOVASI.
- Ismain, K. (2010). *Klarifikasi Nilai Pendidikan Sejarah Festival Malang Tempo Doeloe Untuk Menumbuhkan Identitas Kolektif (Studi Kasus pada Mahasiswa Pendidikan Sejarah Universitas Negeri Malang)* [Thesis].
- Kaput, K. (2018). Evidence for Student-Centered Learning. In *ERIC. Education Evolving*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581111.pdf>
- Katadata. (2023). *Indeks Pembangunan Kebudayaan Nasional Meningkat pada 2022, Tertinggi sejak Pandemi*. Katadata. <https://databoks.katadata.co.id/demografi/statistik/b44e80c51a7b42c/indeks-pembangunan-kebudayaan-nasional-meningkat-pada-2022-tertinggi-sejak-pandemi>
- Khosiah, S. (2017). IMPLEMENTASI PENDIDIKAN KARAKTER MELALUI FARMING GARDENING PROJECT PADA ANAK USIA TAMAN KANAK-KANAK. *Fikrah : Journal of Islamic Education*, 1(2). <https://doi.org/10.32507/fikrah.v1i2.241>
- Kusumawardhani, T., Ismail, Mardiah, R., Hariana, M., Gunawan, I., & Manuhutu, M. A. (2024). Strategi Meningkatkan Pemahaman dan Sensitivitas Budaya dalam Menyambut Tantangan Kurikulum Merdeka. *Indonesian Research Journal on Education*, 4(2). <https://doi.org/10.31004/irje.v4i2.814>
- Lase, M. P. S., Waruwu, Y., Harefa, A. T., & Telaumbanua, Y. A. (2024). An analysis of teachers' difficulties in integrating local wisdom in English language teaching at SMK Negeri 3 Lahewa. *Inovasi Pembangunan: Jurnal Kelitbangan*, 12(3).
- Lehan, A. A. D., Wonda, H., Koro, M., Lala, S. G. U., Ratu, K. T. R. A., Adoe, T. Y. N., Koten, G., Nauk, I. M., & Pada, D. A. (2024). Development of A Science Module Based on Local Culture of NTT to Enhance Critical Thinking Skills of Prospective Elementary School Teachers. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(11). <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i11.8629>
- Lestari, D. I. (2023). Building Tolerance and Acceptance Through Learning about the Diversity of Indonesian Society in the School Environment. *Studies in Civics Education (SCE)*, 1(1), 22–30. <https://journal.institutpendidikan.ac.id/index.php/sce/article/view/344>
- Liana, H., Rahardjo, B., & Sjamsir, H. (2018). IMPLEMENTASI PEMBELAJARAN KARAKTER ANAK USIA DINI DI PAUD ANAK KITA PRESCHOOL SAMARINDA. *Pendas Mahakam: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 3(1), 8–19.
- Lobo, M., & Guntur, R. D. (2017). Statistical Modelling for Dropped Out School Children (DOSC) in East Nusa Tenggara Province Indonesia. *Journal of Physics: Conference Series*, 812, 012073. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012073>

Lunn, P., & Bishop, A. (2006). Teaching history through the use of story: working with early years practitioners who do not have qualified teacher status, in settings other than schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(1), 55–65. <https://doi.org/10.1080/01406720500036752>

Mansfield, K. C., & Lambrinou, M. (2024). Culturally responsive leadership: a critical analysis of one school district's five-year plan. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385788>

Manuputty, R. J., Penti, Agustina, M., Nanda Anjelia, & Rinie. (2023). Availability of Facilities Supports Education Across All School Levels: Case Study of SDN 1 Sabaru. *Journal of Instructional and Development Researches*, 3(3), 86–100. <https://doi.org/10.53621/jider.v3i3.228>

Mariyono, D. (2024). Indonesian mosaic: the essential need for multicultural education. *Quality Education for All*, 1(1), 301–325. <https://doi.org/10.1108/qea-05-2024-0042>

Maula, F. M., & Noviyanti, S. F. (2024). Empowering of School Committees: Concrete Steps to Improve The Quality of Education. *AL-TANZIM JURNAL MANAJEMEN PENDIDIKAN ISLAM*, 8(2), 689–702. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v8i2.7116>

Kemendikbud. (2014). *INDONESIANA*, 1.

Kemendikbud. (2021). *Kemendikbud Dukung Penggunaan Bahasa Ibu dalam Pembelajaran Kelas Awal di NTT*. <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2021/02/kemendikbud-dukung-penggunaan-bahasa-ibu-dalam-pembelajaran-kelas-awal-di-ntt>

Kemendikbud. (2021, 27 Februari). *Kemendikbud Dukung Penggunaan Bahasa Ibu dalam Pembelajaran Kelas Awal di NTT*. Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan. <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2021/02/kemendikbud-dukung-penggunaan-bahasa-ibu-dalam-pembelajaran-kelas-awal-di-ntt>

Kemendikbudristek. (2017). *Panduan kerja kepala sekolah*. Direktorat Pembinaan Tenaga Kependidikan Pendidikan Dasar dan Menengah.

Kemendikbudristek. (2022). *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif*.

Kemendikbudristek. (2022). *Panduan Pengembangan Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila*. https://kurikulum.kemdikbud.go.id/file/1679308669_manage_file.pdf

Kemendikdasmen (2024). *Rapor Pendidikan Indonesia 2024: Provinsi Nusa Tenggara Timur*.

Kemendikdasmen. (2023). *Enam Program Prioritas Kemendikdasmen*. Dikdasmen.go.id. <https://gtk.dikdasmen.go.id/read-news/enam-program-prioritas-kemendikdasmen>

Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. https://www.researchgate.net/profile/David_Moursund/publication/247276594_Project-based_learning_using_information_technology/links/58c59e9645851538eb8afd94/Project-based-learning-using-information-technology.pdf

Musanna, A. (2011). Model Pendidikan Guru Berbasis Ke-Bhinekaan Budaya di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 17(4), 383–390. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v17i4.35>

Nurmasari, L., Subiyantoro, S., & Fadhilah, S. (2017). Primary school students' barriers on learning Javanese Language: a case study in Central Java, Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 158, 436–444. <https://doi.org/10.2991/ictte-17.2017.103>

OECD. (2018). *School autonomy*. OECD; OECD. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/school-autonomy.html>

OECD. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies. In *OECD Education Working Papers* (Vol. 260, Issue 206). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/94ab68c6-en.pdf?expires=1637227375&id=id&acname=guest&checksum=01256B5C07A4B81BA9032998BD8758D2>

OECD. (2024). *Curriculum Flexibility and Autonomy*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy_eccbac2-en.html

Pamungkas, S. D. P., Suputra, G. N. D., Fadillah, D. A. P., Rista, M. L. A., & Arisandi, S. R. (2023). The Urgency of Preserving Regional Languages through Local Educational Curriculum. *FOREMOST JOURNAL*, 4(2).

- Pane, D., Telaumbanua, D. A., & Asfiati. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka: Strategi Guru Dalam Mengelola Kreativitas Belajar Siswa Pada Sekolah Dasar. *Media Komunikasi Dan Informasi Pendidikan (MKIP)*, 6(2), 96–104. <https://jurnal.insanmandiripress.com/index.php/mkip/article/view/20>
- Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). (2021). *Pembelajaran Berbasis Bahasa Ibu di Kelas Awal Kebijakan, Implementasi, dan Dampaknya*. Center for Education Standards and Policies (PSKP). https://pskp.kemdikbud.go.id/assets_front/images/produk/1-gtk/buku/preview/1659077984_Buku_Puslitjak_2021_Bunga_Rampai_Pembelajaran_Berbasis_Bahasa_Ibu_di_Kelas_Awal.pdf
- Rahman, A. A. (2019). Decentralised Education Policy in Indonesia. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 6(2), 30–47. <https://doi.org/10.31273/eirj.v6i2.240>
- Rao, R. R. (2006). Methods of Teacher Training. In Dr. D. B. Rao (Ed.), *Google Books*. https://books.google.co.id/books?id=ruNMJNfCVhcC&pg=PA1&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Riska, S. Y., Rahayu, W. A., & Muslim, A. A. (2024). Inclusive learning innovation with mobile-based bilingual interactive games for slow learner students. *Abdimas: Jurnal Pengabdian Masyarakat Universitas Merdeka Malang*, 9(4), 922–935. <https://doi.org/10.26905/abdimas.v9i4.14482>
- Risna, R. (2023). Analyzing the efficacy of outcome-based education in Kurikulum Merdeka: A literature-based perspective. *Curricula Journal of Curriculum Development*, 2(2), 155–166. <https://doi.org/10.17509/curricula.v2i2.59624>
- Rohmah, Z., Hamamah, H., Junining, E., Ilma, A., & Rochastuti, L. A. (2024). Schools' support in the implementation of the Emancipated Curriculum in secondary schools in Indonesia. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2300182>
- Safitri, A., & Fauzi, A. (2022). THE ROLE OF THE SCHOOL COMMITTEE IN IMPROVING SCHOOL EFFECTIVENESS AND THE PERFORMANCE OF JUNIOR HIGH SCHOOL PRINCIPLES IN ACEH TAMIANG REGENCY. *International Journal of Islamic Education, Research and Multiculturalism (IJIERM)*, 4(1), 15–27. <https://doi.org/10.47006/ijierm.v4i1.131>
- Salam, S. (2020). Promoting Cultural Identity Through Arts Education: The Indonesian Context. *Proceedings of the 1st International Conference on Language, Literature, and Arts Education (ICLLAE 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200804.090>
- Samuels, A. J. (2018). Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms. *SRATE Journal*, 27(1), 22–30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1166706>
- Sholichah, I. M., Putri, D. M., & Setiaji, A. F. (2023). Kontribusi Budaya Pedalangan Terhadap Sustainable Development: Studi Kasus: Festival Gandrung Sewu Kabupaten Banyuwangi. *PESHUM Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora*, 2(3), 518–529. <https://doi.org/10.56799/peshum.v2i3.1584>
- Sianturi, M., Lee, J. S., & Cumming, T. M. (2023). Strengthening Indigenous parents' co-leadership through culturally responsive home-school partnerships: a practical implementation framework. *Pedagogy, Culture and Society*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2272746>
- Smith, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115–163. <https://www.jstor.org/stable/1466679>
- Sturtevant, J. (2019). *A School Like Me: Culturally Responsive School Leadership and Organizational Learning in a Secondary School Serving Traditionally Marginalized Students* [Dissertation]. <https://doi.org/10.57709/14432397>
- Sukari, Bakar, U. A., & Hasyim, A. D. (2023). Implementation of Javanese as a Daily Language in the Establishment of Character Education at the Al-Muttaqien Pancasila Sakti Klaten Islamic Boarding School in 2022. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(5), 197. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v10i5.4636>
- Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1323>
- Tanzi, M., & Hermanto. (2024). The Role of Principals in Implementing Inclusive Education Through Culturally Responsive School Leadership. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 16(1). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i1.4274>

UNESCO. (2024). *School and middle leadership tasks, skills and standards in low school autonomy systems: what is the impact of system governance and school community?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/dpyg2736>

Villegas, A. M & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32, <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>.

Wicaksono, A., Pratikto, H., & Winarno, A. (2025). Javanese Values Integration in Business Management During The Digital Era: A Case Study of Entrepreneurs in Malang. *JPBM: Jurnal Pendidikan Bisnis Dan Manajemen*, 6(3), 138–145. <https://journal2.um.ac.id/index.php/jpbm/article/view/19079>

Widyahening, Ch. E. T. (2020). THE ROLE OF TRADITIONAL CHILDREN'S STORIES IN CHARACTER DEVELOPMENT IN THE GLOBAL ERA FOR THE STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL. *PROCEEDING ICTESS (Internasional Conference on Technology, Education and Social Sciences)*. <https://ejurnal.unisri.ac.id/index.php/proictss/article/view/5080>

Wulandari, A., & Nurdiarti, R. P. (2023). Javanese Language Lesson at School as a Form of Strengthening Cultural Identity in Yogyakarta. *Proceeding 3rd International Conference on Communication Science (ICCS 2023)*.

Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2019). Indonesian Parents' Involvement in Their Children's Education: A Study in Elementary Schools in Urban and Rural Java, Indonesia. *School Community Journal*, 29(1), 253–278. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219794>

Zamjani, I. (2021). The Politics of Educational Decentralisation in Indonesia. In *Springer eBooks*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-6901-9>

Zamjani, I. (2022). The Politics of Educational Decentralisation in Indonesia. In *Springer eBooks*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-6901-9>

TENTANG PENULIS

Sharfina Indrayadi memperoleh gelar Master of Science dalam Kebijakan Publik dan Manajemen dari University of Glasgow, dengan penelitian tesis yang berfokus pada literasi digital di Indonesia. Ia juga meraih gelar Sarjana Seni dalam Ilmu Komunikasi melalui program gelar ganda dari Universitas Indonesia dan Curtin University dengan fokus pada studi media. Sebagai Peneliti dan Analis Kebijakan di CIPS, minat penelitiannya mencakup studi tentang pendidikan, implementasi kurikulum, integrasi TIK di sekolah, dan literasi digital. Di CIPS, ia telah berkontribusi dalam berbagai proyek terkait lanskap pendidikan di Indonesia, otonomi sekolah untuk pembelajaran berbasis budaya, kehilangan pembelajaran (*learning loss*), hingga minat siswa dalam STEM.

Riyandi Saras Anggita adalah seorang ekonom dengan pengalaman lebih dari 10 tahun di bidang kebijakan ekonomi, evaluasi dampak, dan pemodelan ekonometrika. Sebagai penerima Beasiswa Chevening, ia menyelesaikan studinya di University of Nottingham dan telah bekerja dengan organisasi donor internasional, lembaga pemerintah, perusahaan swasta, serta BUMN. Keahliannya dalam analisis berbasis data dan perumusan kebijakan mendukung perancangan strategi pembangunan dan intervensi ekonomi yang efektif.

Yulia Esti Utami adalah lulusan Hubungan Internasional Universitas Gadjah Mada (UGM) dengan ketertarikan di bidang kebijakan publik. Sebelum menjadi project-based Research Assistant untuk penelitian ini, Yulia merupakan Research Intern di CIPS.

Unduh publikasi lainnya yang diterbitkan Center for Indonesian Policy Studies



Pentingnya Kompetensi Manajemen Keuangan dan Kewirausahaan bagi Kepala Sekolah



Pendanaan Publik untuk Sekolah Swasta Berbiaya Rendah



Education Landscape in Indonesia

Silahkan kunjungi situs kami untuk melihat koleksi lengkapnya:

www.cips-indonesia.org/publications

The Center for Indonesian Policy Studies
mengajak para pihak yang tertarik untuk
mendukung kami dengan bergabung
dalam Donor Circles.

Jika Anda atau organisasi Anda tertarik untuk bekerja
sama dan terlibat lebih dekat dengan CIPS,
silakan hubungi:

Anthea Haryoko
Kepala Inovasi dan Pengembangan

 Anthea.haryoko@cips-indonesia.org

TENTANG THE CENTER FOR INDONESIAN POLICY STUDIES

Center for Indonesian Policy Studies (CIPS) merupakan lembaga pemikir non-partisan dan non profit yang bertujuan untuk menyediakan analisis kebijakan dan rekomendasi kebijakan praktis bagi pembuat kebijakan yang ada di dalam lembaga pemerintah eksekutif dan legislatif.

CIPS mendorong reformasi sosial ekonomi berdasarkan kepercayaan bahwa hanya keterbukaan sipil, politik, dan ekonomi yang bisa membuat Indonesia menjadi sejahtera. Kami didukung secara finansial oleh para donatur dan filantropis yang menghargai independensi analisis kami.

FOKUS AREA CIPS:


Sistem Pangan dan Pertanian Berkelanjutan: CIPS terlibat dalam penelitian mengenai pertanian yang berkelanjutan dan modern. CIPS juga meneliti dan mengadvokasi alternatif kebijakan yang membuka perdagangan bahan pangan strategis untuk menstabilkan harga pangan dan mencapai ketahanan pangan bagi masyarakat Indonesia. Kami memaparkan hubungan antara pertanian, perdagangan dan investasi, harga pangan, dan pola makan bergizi konsumen Indonesia dengan tujuan memastikan bahwa keluarga berpenghasilan rendah dapat mengakses makanan berkualitas dengan harga terjangkau.


Pendidikan Berkualitas: CIPS melakukan penelitian dan advokasi kebijakan pendidikan di Indonesia untuk meningkatkan aksesibilitas dan kualitas pendidikan. Kami fokus pada bagaimana inisiatif swasta, otonomi sekolah yang lebih besar, dan keterampilan yang tepat di antara siswa dan guru dapat membangun sistem pendidikan yang tangguh di Indonesia, memfasilitasi peningkatan kualitas pendidikan dan meningkatkan pilihan pendidikan bagi masyarakat Indonesia yang berpenghasilan rendah.


Iklim Usaha Terbuka dan Kompetitif: CIPS percaya bahwa kebebasan ekonomi yang lebih besar dan keterbukaan pasar dapat menghasilkan peluang ekonomi bagi masyarakat Indonesia untuk mengakses dan memperoleh kehidupan yang layak. Baik melalui perdagangan dan investasi, teknologi digital, kewirausahaan, hak milik, ataupun peluang kerja, CIPS mengadvokasi reformasi kebijakan yang memungkinkan masyarakat Indonesia dengan berbagai latar belakang untuk mendapatkan kemakmuran yang lebih besar bagi diri mereka sendiri dan komunitas mereka.


www.cips-indonesia.org

 facebook.com/cips.indonesia

 [@cips_id](https://twitter.com/cips_id)

 [@cips_id](https://www.instagram.com/cips_id)

 [Center for Indonesian Policy Studies](https://www.linkedin.com/company/center-for-indonesian-policy-studies)

 [CIPS Learning Hub](https://www.youtube.com/channel/UC...)

Jalan Terogong Raya No. 6B
Cilandak, Jakarta Selatan 12430
Indonesia