STIPAS PUBLISHER
BUKU REFERENSI · BIDANG ILMU MANAJEMEN PENDIDIKAN

KEMITRAAN SINERGIS SEKOLAH

KUNCI MELAHIRKAN SEKOLAH UNGGULAN



SEBUAH KAJIAN MANAJEMEN PENDIDIKAN

DITULIS OLEH
DR. FRANSISKUS JANU HAMU, S.S., M.Sc.Ed

PALANGKARAYA · 2026

KEMITRAAN SINERGIS SEKOLAH: KUNCI MELAHIRKAN SEKOLAH UNGGULAN

Sebuah Kajian Manajemen Pendidikan

Dr. Fransiskus Janu Hamu, S.S., M.Sc.Ed

STIPAS PUBLISHER

KEMITRAAN SINERGIS SEKOLAH:
KUNCI MELAHIRKAN SEKOLAH UNGGULAN
Sebuah Kajian Manajemen Pendidikan

Penulis :
Dr. Fransiskus Janu Hamu, S.S., M.Sc.Ed

ISBN:

Editor :
Prof. Dr. Emiliana Sri Pudjiarti, MSi

Penerbit :
STIPAS PUBLISHER
Anggota IKAPI No. 005/Anggota Luar Biasa/KALTENG/2024

Redaksi:
Jl. Tjilik Riwut No.5, Palangka,
Jekan Raya, Palangka Raya
Tlpn. 082151345292
Fax . (053) 63227658
Email: publisher@stipas.ac.id

Hak Cipta dilindungi Undang undang
Dilarang memperbanyak karya Tulis ini dalam bentuk apapun tanpa ijin dari penulis dan penerbit.

KATA PENGANTAR

Puji syukur dipanjatkan atas selesainya penyusunan buku referensi *Kemitraan Sinergis Sekolah: Kunci Melahirkan Sekolah Unggulan* ini. Dalam tradisi lama, sekolah dipandang sebagai lembaga mandiri yang mengatur rumah tangganya sendiri; guru dan kepala sekolah menjadi penentu tunggal tujuan, pendekatan, dan hasil pendidikan, sedangkan orang tua dan masyarakat hanya dianggap pengamat atau pemberi bantuan dana dan perlengkapan. Anggapan itu mulai ditinggalkan ketika kajian manajemen pendidikan menunjukkan bahwa maju-mundurnya sekolah banyak bergantung pada kualitas hubungannya dengan lingkungan sekitar (Caldwell & Spinks, 1992). Sekolah lebih layak dipahami sebagai simpul dalam jejaring sosial yang lebih luas, tempat keluarga, masyarakat, dunia usaha, dan pemerintah turut menentukan mutu proses dan hasil pendidikan.

Pergeseran cara pandang itu menemukan relevansi yang kuat dalam konteks Indonesia pascareformasi. Otonomi daerah, desentralisasi pendidikan, dan manajemen berbasis sekolah memberi satuan pendidikan keleluasaan lebih besar mengatur sumber daya, kurikulum, dan pembiayaan sesuai kebutuhan setempat, sekaligus menuntut keterlibatan pemangku kepentingan yang lebih luas. Kemitraan karenanya bukan lagi pelengkap, melainkan kebutuhan strategis. Era digital menambah dimensinya: disrupsi teknologi memperluas ruang kolaborasi, tetapi juga memunculkan kesenjangan literasi dan persoalan etika. Pertanyaan pokok buku ini ialah bagaimana kemitraan dapat menghasilkan sinergi, bukan partisipasi semu, yang bermuara pada sekolah unggulan, yakni sekolah yang secara konsisten meningkatkan kinerjanya dan memanfaatkan sumber dayanya secara optimal demi capaian belajar peserta didik.

Untuk menjawabnya, buku ini memiliki lima tujuan: menjelaskan landasan teoretis kemitraan pendidikan; memetakan ekosistem pemangku kepentingan beserta dinamika relasinya; mengurai pola kemitraan dengan orang tua, masyarakat, dunia usaha dan dunia industri, serta pemerintah; membahas transformasi kemitraan di era digital; dan merumuskan strategi tata kelola, evaluasi, serta keberlanjutan kemitraan. Pendekatannya multidisipliner, memadukan manajemen, sosiologi pendidikan, dan kebijakan publik. Fokusnya adalah pendidikan dasar dan menengah, dengan tetap relevan bagi pendidikan tinggi dan lembaga berbasis yayasan. Buku ini sengaja tidak disusun sebagai kumpulan resep instan, melainkan sebagai kerangka berpikir yang dapat diadaptasi menurut karakter setiap sekolah.

Sepuluh bab disusun secara bertahap. **Bab I** menegaskan urgensi kemitraan, memperkenalkan konsep sekolah unggulan, dan menempatkan kemitraan dalam kerangka manajemen berbasis sekolah. **Bab II** membangun fondasi teoretis dari empat sumber: teori modal sosial (Coleman, 1988; Putnam, 2000), teori pemangku kepentingan (Freeman, 1984; Donaldson & Preston, 1995), teori sistem terbuka (Katz & Kahn, 1978), dan model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih (Epstein, 2001), yang disintesiskan menjadi model kemitraan sinergis berdimensi struktural, relasional, operasional, dan adaptif. **Bab III** memetakan ekosistem pemangku kepentingan, menganalisis dinamika kekuasaan melalui matriks kekuasaan-kepentingan (Mendelow, 1991) dan model *salience* (Mitchell et al., 1997), serta menegaskan prinsip kesetaraan, kepercayaan, resiprositas, dan keberlanjutan.

Bab IV sampai VII membahas empat kelompok mitra utama. Pada kemitraan dengan keluarga, buku ini menelaah pengaruh keterlibatan orang tua terhadap capaian belajar, ragam bentuknya dari *parenting* dan komunikasi hingga pengambilan keputusan, peran komite sekolah sebagai wadah formal (Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 75 Tahun 2016), serta hambatan sosioekonomi dan budaya yang dipengaruhi, antara lain, oleh konstruksi peran dan keyakinan diri orang tua (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Pada kemitraan dengan masyarakat, dibahas sekolah sebagai bagian integral komunitas,

pendidikan berbasis komunitas, pemanfaatan sumber daya lokal, kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil, dan studi praktik baik. Pada kemitraan dengan dunia usaha dan dunia industri, dikaji prinsip *link and match*, magang, kelas industri, beasiswa, program CSR, kekhasan sekolah menengah kejuruan, tata kelola perjanjian kerja sama, dan penyelarasan kompetensi. Pada kemitraan dengan pemerintah, diuraikan kerangka regulasi (Presiden Republik Indonesia, 2003), peran dinas pendidikan dan pemerintah daerah, skema bantuan dan insentif, akuntabilitas publik, serta sinkronisasi kebijakan pusat dan daerah.

Bab VIII mengangkat kemitraan di era digital: platform kolaborasi sekolah, orang tua, dan masyarakat; kerja sama dengan penyedia teknologi pendidikan dan perguruan tinggi; literasi digital sebagai prasyarat; serta risiko dan etika kemitraan berbasis teknologi. **Bab IX** beralih ke aspek manajerial: perencanaan strategis dan pemetaan mitra, kepemimpinan kepala sekolah dalam menggerakkan kemitraan (Bass, 1985), struktur dan koordinasi, pengelolaan konflik kepentingan (Thomas & Kilmann, 1974), dan pembangunan budaya kolaboratif. **Bab X** menutup dengan evaluasi efektivitas dan evaluasi partisipatif (Stufflebeam, 1971), faktor keberlanjutan, rekomendasi kebijakan, dan agenda penelitian lanjutan.

Puncak gagasan buku ini adalah model integratif kemitraan sinergis dengan empat lapisan yang saling berkaitan: fondasi teoretis, ekosistem pemangku kepentingan, implementasi tematik, serta kapasitas manajerial dan keberlanjutan. Model ini bersifat siklikal, bukan linear, dan dapat dipakai sebagai instrumen diagnostik untuk menemukan lapisan mana yang paling perlu diperkuat. Pesan sentralnya jelas: keunggulan sekolah bukanlah hasil kerja internal sekolah semata, melainkan buah sinergi antara landasan konseptual yang kokoh, pemahaman ekosistem yang jernih, implementasi yang kontekstual, dan kepemimpinan yang mampu merawat kemitraan secara berkelanjutan.

Buku ini ditujukan bagi mahasiswa program sarjana hingga doktoral, dosen, praktisi pendidikan, kepala sekolah, dan pengurus yayasan pendidikan, serta dapat menjadi rujukan bagi para pengambil kebijakan. Penulis menyampaikan terima kasih kepada keluarga, rekan

dosen, mahasiswa, para pendidik dan mitra sekolah yang pengalamannya memperkaya gagasan buku ini, serta kepada Stipas Palangkaraya selaku penerbit. Penulis menyadari buku ini masih memiliki keterbatasan dan sangat terbuka terhadap kritik konstruktif demi penyempurnaan edisi mendatang.

Akhirnya, semoga buku ini memberi sumbangan bermakna bagi pengembangan kajian manajemen pendidikan di Indonesia dan menggerakkan lahirnya sekolah-sekolah unggulan melalui kemitraan yang sinergis dan berkelanjutan. Sebab mendidik anak bangsa bukan tugas satu pihak, melainkan panggilan bersama seluruh warga sebuah desa besar bernama Indonesia.

Palangkaraya, November 2026
Dr. Fransiskus Janu Hamu, S.S., M.Sc.Ed

Penulis

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL ..... **i**
KATA PENGANTAR ..... **iv**
DAFTAR ISI ..... **viii**

BAB I PENDAHULUAN: URGENSI KEMITRAAN DALAM MANAJEMEN PENDIDIKAN MODERN **1**
1.1 Latar Belakang 1
1.2 Kemitraan sebagai Kebutuhan Strategis di Era Otonomi dan Desentralisasi Pendidikan 3
1.3 Konsep Sekolah Unggulan: Definisi, Karakteristik, dan Indikator 5
1.4 Kedudukan Kemitraan dalam Kerangka Manajemen Berbasis Sekolah (MBS) 7
1.5 Tujuan, Ruang Lingkup, dan Sistematika Buku 8
Simpulan 10

BAB II LANDASAN TEORETIS DAN KONSEPTUAL KEMITRAAN SEKOLAH **12**
2.1 Teori Modal Sosial dan Relevansinya dengan Kemitraan Pendidikan 13
2.2 Teori Stakeholder dalam Pengelolaan Organisasi Pendidikan 16
2.3 Teori Sistem Terbuka (Open System Theory) dan Interaksi Sekolah dengan Lingkungan 19
2.4 Model Overlapping Spheres of Influence (Epstein) sebagai Kerangka Kemitraan 22

2.5 Sintesis Teori: Menuju Model Kemitraan Sinergis Kontekstual Indonesia 25
Simpulan 28

BAB III EKOSISTEM PEMANGKU KEPENTINGAN PENDIDIKAN 30
3.1 Pemetaan Aktor dalam Ekosistem Pendidikan Sekolah 31
3.2 Peran dan Kepentingan Orang Tua, Masyarakat, Dunia Usaha, dan Pemerintah 35
3.3 Dinamika Kekuasaan dan Kepentingan dalam Relasi Multi-Pihak 39
3.4 Prinsip Kesetaraan, Kepercayaan, dan Resiprositas dalam Membangun Kemitraan 44
3.5 Tantangan Struktural dan Kultural dalam Membangun Ekosistem Kemitraan 49
Simpulan 52

BAB IV KEMITRAAN SEKOLAH DENGAN ORANG TUA DAN KELUARGA 54
4.1 Signifikansi Keterlibatan Orang Tua terhadap Capaian Belajar Peserta Didik 55
4.2 Bentuk-Bentuk Keterlibatan Orang Tua: Parenting, Komunikasi, hingga Pengambilan Keputusan 59
4.3 Komite Sekolah sebagai Wadah Kemitraan Formal 63
4.4 Strategi Membangun Komunikasi Efektif Sekolah-Keluarga 67
4.5 Hambatan Sosioekonomi dan Budaya dalam Kemitraan Sekolah-Keluarga 70
Simpulan 74

BAB V KEMITRAAN SEKOLAH DENGAN MASYARAKAT DAN KOMUNITAS LOKAL 76
5.1 Sekolah sebagai Bagian Integral dari Komunitas 77
5.2 Model Community-Based Education dan Implementasinya 81
5.3 Pemanfaatan Sumber Daya Lokal untuk Penguatan Kurikulum dan Pembelajaran 85

5.4 Kolaborasi dengan Organisasi Masyarakat Sipil dan Lembaga Sosial 89
5.5 Studi Praktik Baik Kemitraan Sekolah-Komunitas di Indonesia 92
Simpulan 95

BAB VI KEMITRAAN SEKOLAH DENGAN DUNIA USAHA DAN DUNIA INDUSTRI (DUDI) 97
6.1 Rasionalitas Keterlibatan DUDI dalam Pendidikan: Link and Match 98
6.2 Bentuk Kerja Sama: Magang, Kelas Industri, Beasiswa, dan Program CSR 101
6.3 Kemitraan DUDI dalam Konteks Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) 105
6.4 Tata Kelola Perjanjian Kerja Sama (MoU) Sekolah-Industri 108
6.5 Tantangan Kesenjangan Kompetensi dan Strategi Penyelarasan 111
Simpulan 114

BAB VII KEMITRAAN SEKOLAH DENGAN PEMERINTAH DAN LEMBAGA KEBIJAKAN 116
7.1 Kerangka Regulasi Kemitraan Pendidikan di Indonesia 117
7.2 Peran Dinas Pendidikan, Pemerintah Daerah, dan Lembaga Vertikal 120
7.3 Skema Bantuan, Insentif, dan Program Kemitraan Pemerintah-Sekolah 122
7.4 Akuntabilitas Publik dan Transparansi dalam Kemitraan Berbasis Kebijakan 125
7.5 Sinkronisasi Kebijakan Pusat dan Daerah dalam Mendukung Sekolah Unggulan 127
Simpulan 130

BAB VIII KEMITRAAN DALAM ERA DIGITAL DAN TRANSFORMASI TEKNOLOGI PENDIDIKAN 131

8.1 Disrupsi Digital dan Perluasan Ruang Kemitraan Pendidikan 131

8.2 Platform Digital sebagai Media Kolaborasi Sekolah-Orang Tua-Masyarakat 135

8.3 Kemitraan dengan Penyedia Teknologi Pendidikan (EdTech) dan Perguruan Tinggi 138

8.4 Literasi Digital sebagai Prasyarat Kemitraan yang Efektif 141

8.5 Risiko dan Etika dalam Kemitraan Berbasis Teknologi 144

Simpulan 147

BAB IX STRATEGI MANAJEMEN DAN TATA KELOLA KEMITRAAN SEKOLAH YANG EFEKTIF 149

9.1 Perencanaan Strategis Kemitraan: Analisis Kebutuhan dan Pemetaan Mitra 150

9.2 Kepemimpinan Kepala Sekolah dalam Menggerakkan Kemitraan 152

9.3 Struktur Organisasi dan Mekanisme Koordinasi Kemitraan 156

9.4 Pengelolaan Konflik Kepentingan dan Resolusi dalam Relasi Multi-Pihak 159

9.5 Membangun Budaya Kolaboratif sebagai Fondasi Keberlanjutan Kemitraan 162

Simpulan 164

BAB X EVALUASI, KEBERLANJUTAN, DAN MODEL KEMITRAAN SINERGIS MENUJU SEKOLAH UNGGULAN 166

10.1 Indikator dan Instrumen Evaluasi Efektivitas Kemitraan Sekolah 167

10.2 Pendekatan Monitoring dan Evaluasi Partisipatif 169

10.3 Faktor Penentu Keberlanjutan Kemitraan Jangka Panjang 172

10.4 Model Integratif Kemitraan Sinergis Menuju Sekolah Unggulan (Rumusan Akhir) 174

10.5 Rekomendasi Kebijakan dan Agenda Penelitian Lanjutan 177

DAFTAR PUSTAKA 180

PROFIL PENULIS 186



1.1 Latar Belakang

Dalam tradisi lama, sekolah dianggap sebagai lembaga mandiri dalam mengatur dan menata urusan rumah tangganya tanpa banyak melibatkan pihak lain. Kontak dengan dunia luar biasanya dibatasi pada keperluan administrasi semata. Pola pikir ini mengakar lama, tidak hanya di Indonesia tetapi juga di banyak negara, sebab didukung oleh tata kelola pendidikan yang berpusat di tingkat atas serta keyakinan bahwa urusan mendidik sepenuhnya berada di tangan para profesional di sekolah. Guru dan kepala sekolah dipandang sebagai penentu tunggal mengenai tujuan, pendekatan, dan hasil yang hendak dicapai, sedangkan orang tua dan masyarakat hanya dianggap sebagai pengamat, atau sebatas pemberi bantuan berupa uang dan perlengkapan.

Anggapan tersebut mulai ditinggalkan seiring hadirnya temuan dalam studi manajemen pendidikan yang menegaskan bahwa maju-mundurnya sekolah banyak bergantung pada bagaimana sekolah menjalin hubungan dengan pihak-pihak di sekitarnya. Temuan itu sejalan dengan pandangan bahwa lembaga pendidikan, sebagaimana organisasi lainnya, hidup dalam keterkaitan timbal balik dengan lingkungannya: sumber daya dan tuntutan datang dari lingkungan, lalu hasil kerja organisasi kembali memberi pengaruh kepadanya. Oleh sebab itu, sekolah tidak lagi tepat digambarkan sebagai ruang tertutup yang mandiri sepenuhnya. Sekolah lebih layak dipahami sebagai salah satu simpul dalam jaringan sosial yang lebih luas, tempat keluarga, masyarakat, pelaku usaha, dan pemerintah ikut menentukan bagaimana pendidikan berlangsung dan seberapa baik hasilnya. Pergeseran

perspektif ini menjadi dasar munculnya kebijakan desentralisasi pendidikan di sejumlah negara, termasuk Indonesia, yang secara perlahan memperluas kesempatan bagi masyarakat untuk turut serta mengelola sekolah (Caldwell & Spinks, 1992).

Sekolah, dalam pengertian klasiknya, kerap dipahami sebagai institusi tertutup yang berdiri sendiri, mengelola dirinya secara internal, dan berinteraksi dengan lingkungan luar hanya pada batas-batas administratif tertentu. Paradigma semacam ini bertahan cukup lama dalam sistem pendidikan Indonesia maupun di berbagai belahan dunia, ditopang oleh struktur birokrasi pendidikan yang sentralistik dan kecenderungan sekolah untuk memandang tugas pendidikan sebagai domain eksklusif tenaga profesional di dalamnya. Guru dan kepala sekolah diposisikan sebagai satu-satunya pihak yang berwenang menentukan arah, metode, dan capaian pendidikan, sementara orang tua, masyarakat, dan pihak eksternal lain diperlakukan sebagai penonton yang pasif, atau paling jauh, sebagai penyumbang dana dan sarana fisik semata.

Pergeseran besar mulai terjadi ketika berbagai kajian manajemen pendidikan menunjukkan bahwa keberhasilan sekolah tidak dapat dilepaskan dari kualitas relasinya dengan lingkungan di luar dirinya. Perspektif ini sejalan dengan gagasan bahwa organisasi pendidikan, sebagaimana organisasi pada umumnya, merupakan sistem yang hidup berdampingan dengan lingkungannya, menerima masukan darinya, dan pada gilirannya memberikan keluaran yang memengaruhi lingkungan tersebut. Sekolah tidak lagi dapat dipandang sebagai kotak tertutup yang otonom sepenuhnya, melainkan sebagai simpul dalam jejaring sosial yang lebih luas, tempat keluarga, komunitas, dunia usaha, dan pemerintah turut menentukan mutu proses dan hasil pendidikan.

Transformasi cara pandang ini menjadi titik tolak penting bagi lahirnya berbagai kebijakan desentralisasi pendidikan di banyak negara, termasuk Indonesia, yang secara bertahap memberi ruang lebih besar bagi partisipasi publik dalam pengelolaan sekolah (Caldwell & Spinks, 1992).

Di Indonesia, pergeseran ini terlihat jelas dalam evolusi kebijakan pendidikan pascareformasi, ketika kewenangan pengelolaan pendidikan yang semula terpusat mulai didesentralisasikan ke tingkat sekolah dan daerah. Kebijakan otonomi daerah yang mengatur pembagian kewenangan pemerintahan turut menjadi landasan bagi lahirnya konsep pengelolaan pendidikan berbasis sekolah, yang memberikan keleluasaan lebih besar kepada satuan pendidikan untuk mengatur sumber daya, kurikulum, dan pembiayaannya sendiri sesuai dengan kebutuhan setempat (Pratiwi, 2016, sebagaimana dikutip dalam kajian manajemen berbasis sekolah). Pergeseran struktural ini tidak dapat dipisahkan dari pergeseran filosofis yang lebih mendasar, yaitu pengakuan bahwa pendidikan adalah tanggung jawab bersama, bukan monopoli institusi sekolah semata.

Perubahan paradigma dari institusi tertutup menuju sistem terbuka membawa konsekuensi metodologis yang signifikan bagi studi manajemen pendidikan. Jika sebelumnya kajian manajemen sekolah lebih banyak berfokus pada aspek internal seperti struktur organisasi, tata kelola kurikulum, dan supervisi pembelajaran, maka kini perhatian mulai bergeser pada bagaimana sekolah membangun, mengelola, dan memelihara relasi dengan berbagai pemangku kepentingan eksternal. Pergeseran ini bukan sekadar tambahan variabel dalam kajian manajemen, melainkan perubahan cara pandang yang lebih fundamental tentang hakikat sekolah itu sendiri sebagai entitas sosial yang terbuka dan saling bergantung dengan lingkungannya.

1.2 Kemitraan sebagai Kebutuhan Strategis di Era Otonomi dan Desentralisasi Pendidikan

Kebijakan desentralisasi pendidikan yang memberikan otonomi lebih besar kepada satuan pendidikan sesungguhnya membawa dua sisi mata uang yang perlu dicermati secara saksama. Di satu sisi, otonomi membuka ruang bagi sekolah untuk lebih responsif terhadap kebutuhan lokal dan lebih leluasa dalam mengambil keputusan strategis. Di sisi lain, otonomi tanpa dukungan sumber daya dan jejaring yang memadai dapat

menjerumuskan sekolah ke dalam keterasingan struktural, terutama bagi sekolah-sekolah yang berada di wilayah dengan keterbatasan ekonomi dan sosial. Dalam konteks inilah kemitraan menjadi kebutuhan strategis, bukan sekadar pelengkap seremonial dalam laporan tahunan sekolah.

Manajemen Berbasis Sekolah (MBS), sebagai kerangka kebijakan yang mendasari otonomi satuan pendidikan di Indonesia, secara eksplisit menempatkan kemitraan dan partisipasi masyarakat sebagai salah satu pilar utamanya, sejajar dengan kemandirian, transparansi, dan akuntabilitas (Mulyasa, 2011). Sekolah yang mengelola dirinya secara mandiri memerlukan mitra yang dapat menopang keterbatasan sumber daya internal, baik dalam bentuk dukungan finansial, keahlian teknis, jejaring sosial, maupun legitimasi kelembagaan.

Tanpa kemitraan yang solid, otonomi berisiko menjadi beban yang tidak proporsional dengan kapasitas sekolah, sebagaimana ditunjukkan oleh berbagai kajian yang mengidentifikasi ketimpangan sumber daya sekolah, lemahnya kapasitas manajerial kepala sekolah, dan minimnya keterlibatan masyarakat sebagai tantangan nyata dalam implementasi MBS di lapangan (Umkal, 2024).

Urgensi kemitraan semakin terasa ketika sekolah dihadapkan pada tuntutan mutu yang terus meningkat, sementara alokasi anggaran pendidikan dari pemerintah tidak selalu mencukupi kebutuhan riil di lapangan. Kemitraan dengan orang tua, dunia usaha, lembaga masyarakat sipil, dan pemerintah daerah menjadi jalan strategis untuk menutup kesenjangan tersebut, sekaligus memperkuat legitimasi sosial sekolah di tengah masyarakat yang dilayaninya. Lebih jauh, kemitraan yang dibangun secara sungguh-sungguh turut menumbuhkan rasa memiliki (sense of belonging) masyarakat terhadap sekolah, yang pada gilirannya mendorong keterlibatan aktif warga dalam menjaga keberlanjutan mutu pendidikan (Hidayat & Machali, 2012).

Penting untuk dicatat bahwa kemitraan dalam konteks otonomi pendidikan bukanlah relasi sepihak yang bersifat karitatif, melainkan relasi resiprokal yang saling menguntungkan. Sekolah memberikan kontribusi berupa pembentukan generasi terdidik yang kelak menjadi

bagian dari masyarakat dan dunia kerja, sementara mitra eksternal memberikan dukungan sumber daya yang memperkuat kapasitas sekolah dalam menjalankan mandat pendidikannya. Dengan demikian, kemitraan sinergis semestinya dipahami sebagai investasi bersama lintas pihak dalam membangun masa depan yang lebih baik, bukan semata-mata strategi bertahan hidup sekolah dalam situasi keterbatasan.

1.3 Konsep Sekolah Unggulan: Definisi, Karakteristik, dan Indikator

Istilah sekolah unggulan sering digunakan secara longgar dalam wacana publik, kadang hanya merujuk pada sekolah dengan seleksi masuk yang ketat atau fasilitas fisik yang mewah. Dalam kajian manajemen pendidikan, pemahaman semacam itu perlu diluruskan karena keunggulan sejati sebuah sekolah tidak semata-mata ditentukan oleh kualitas input peserta didik, melainkan oleh keseluruhan proses pengelolaan yang menghasilkan nilai tambah bagi peserta didik dari kondisi awal menuju capaian akhir yang lebih baik.

Sekolah unggulan, dalam pengertian ini, adalah sekolah yang secara konsisten meningkatkan kinerjanya dan memanfaatkan sumber daya yang dimilikinya secara optimal untuk meningkatkan capaian belajar peserta didik, bukan sekadar sekolah yang beruntung menerima peserta didik dengan kemampuan awal tinggi (Jurnal Kependidikan, 2022).

Beberapa karakteristik yang lazim melekat pada sekolah unggulan atau sekolah efektif, sebagaimana disintesis dari berbagai kajian, meliputi proses pembelajaran dengan efektivitas tinggi, kepemimpinan sekolah yang kuat dan visioner, lingkungan sekolah yang aman dan tertib, pengelolaan tenaga kependidikan yang efektif, adanya budaya mutu yang tertanam dalam keseharian sekolah, tim kerja yang kompak dan dinamis, kewenangan atau kemandirian dalam pengambilan keputusan, serta partisipasi tinggi dari warga sekolah dan masyarakat (Suprihatiningrum, 2020). Karakteristik terakhir inilah yang menjadi

jembatan konseptual antara gagasan sekolah unggulan dan tema besar buku ini, yaitu kemitraan sinergis.

Dimensi keunggulan sekolah juga dapat dilihat dari kualitas input, iklim sekolah yang positif dan memungkinkan peserta didik mengembangkan potensinya secara maksimal, kurikulum yang dirancang secara cermat untuk mencapai keunggulan, ketersediaan sarana dan prasarana yang memadai, mekanisme pemantauan kemajuan peserta didik yang berkelanjutan, serta tenaga pengajar dan kepala sekolah yang bekerja secara efektif (Moko, 1997).

Sejalan dengan itu, sejumlah kajian menekankan bahwa sekolah bermutu memiliki parameter yang mencakup penetapan standar kerja yang tinggi dan jelas, keterlibatan peserta didik dalam tanggung jawab belajarnya, penggunaan metode pembelajaran berbasis riset, pengambilan keputusan yang demokratis dan akuntabel, serta yang tidak kalah penting, pelibatan masyarakat dalam membantu keberhasilan peserta didik dan kerja sama dengan pihak eksternal lainnya (Mustaqim, 2012; Ruslan, 2019).

Sintesis dari berbagai kajian tersebut menegaskan satu benang merah yang konsisten: keunggulan sekolah tidak pernah berdiri sendiri sebagai hasil kerja internal semata, melainkan senantiasa ditopang oleh relasi sekolah dengan pihak-pihak di luar dirinya. Manajemen kelembagaan sekolah yang efektif mencakup penataan berbagai bidang garapan, mulai dari kesiswaan, ketenagaan, kurikulum, sarana dan prasarana, keuangan, hingga kemitraan sekolah dengan masyarakat, yang kesemuanya saling terkait dan saling menguatkan. Dengan demikian, kemitraan bukan sekadar salah satu dari sekian banyak variabel penunjang keunggulan sekolah, melainkan prasyarat struktural yang memungkinkan variabel-variabel lain, seperti kurikulum, sarana prasarana, dan kepemimpinan, berfungsi secara optimal.

1.4 Kedudukan Kemitraan dalam Kerangka Manajemen Berbasis Sekolah (MBS)

Manajemen Berbasis Sekolah pada dasarnya merupakan pendekatan politik dan manajerial yang bertujuan mendesain ulang pengelolaan pendidikan dengan mengalihkan sebagian besar kewenangan pengambilan keputusan dari pemerintah pusat dan daerah kepada satuan pendidikan secara individual. Pendekatan ini memberikan kepala sekolah, guru, peserta didik, orang tua, dan masyarakat kendali yang lebih besar atas proses pendidikan, sekaligus tanggung jawab yang lebih besar pula atas dana, personel, dan kurikulum yang dikelolanya (Pratiwi, 2016). Di Indonesia, penerapan MBS berjalan seiring dengan kebijakan otonomi daerah yang memberikan hak, wewenang, dan kewajiban kepada daerah otonom untuk mengatur dan mengurus sendiri urusan pemerintahan dan kepentingan masyarakat setempat, termasuk di bidang pendidikan.

Dalam kerangka MBS, kemitraan menempati kedudukan yang tidak dapat dipisahkan dari tiga pilar utama lainnya, yaitu kemandirian, transparansi dan akuntabilitas, serta partisipasi masyarakat. Kajian empiris menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil menerapkan MBS secara baik ditandai dengan adanya tim kerja yang solid, pelaksanaan pelatihan internal, pengelolaan rombongan belajar yang efektif, keterlibatan orang tua peserta didik dan masyarakat, penyusunan kalender pendidikan secara mandiri, rapat rutin, keterlibatan komite sekolah, pengadaan evaluasi berkala, serta adanya peraturan akademik yang jelas (Eprints Unm, 2021). Dari sisi transparansi dan akuntabilitas, keberhasilan MBS juga tampak dari keterlibatan pemerintah dan masyarakat dalam proses belajar mengajar, supervisi guru, serta pemanfaatan sumbangan orang tua murid secara bertanggung jawab untuk peningkatan mutu.

Aspek partisipasi masyarakat dalam MBS tidak dapat direduksi menjadi sekadar kehadiran fisik orang tua dalam kegiatan sekolah, melainkan mencakup keterlibatan substantif dalam pengambilan keputusan strategis, mulai dari perencanaan program, pengawasan

pelaksanaan, hingga evaluasi hasil. Komite sekolah, sebagai wadah formal partisipasi masyarakat yang diamanatkan oleh kebijakan pendidikan nasional, idealnya berfungsi sebagai jembatan struktural yang menghubungkan kepentingan sekolah dengan aspirasi orang tua dan masyarakat luas. Namun demikian, sejumlah kajian mengungkapkan bahwa fungsi komite sekolah di banyak tempat masih berjalan secara formalitas, belum sepenuhnya menjalankan peran substantifnya sebagai mitra strategis sekolah (Iqra Jurnal Pendidikan Islam, 2024). Kondisi ini menegaskan bahwa keberadaan struktur formal kemitraan belum tentu menjamin efektivitas kemitraan itu sendiri, sehingga diperlukan kajian lebih mendalam mengenai bagaimana kemitraan dapat dikelola secara sinergis, bukan sekadar administratif.

Integrasi kemitraan ke dalam kerangka MBS pada akhirnya menegaskan bahwa otonomi sekolah bukanlah otonomi yang berdiri sendiri, melainkan otonomi yang dijalankan dalam jejaring relasi dengan berbagai pemangku kepentingan. Semakin kuat dan sinergis kemitraan yang dibangun sekolah, semakin besar pula peluang otonomi tersebut diterjemahkan menjadi peningkatan mutu pendidikan yang nyata, bukan sekadar pelimpahan beban administratif dari pemerintah pusat kepada satuan pendidikan.

1.5 Tujuan, Ruang Lingkup, dan Sistematika Buku

Bertolak dari uraian di atas, buku ini disusun dengan tujuan utama memberikan kerangka konseptual dan praktis yang komprehensif mengenai kemitraan sinergis sekolah sebagai fondasi bagi terbentuknya sekolah unggulan. Secara lebih spesifik, buku ini bertujuan, pertama, menjelaskan landasan teoretis kemitraan pendidikan yang bersumber dari berbagai perspektif keilmuan, mulai dari teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, hingga teori sistem terbuka. Kedua, memetakan ekosistem pemangku kepentingan pendidikan beserta dinamika relasi di antara mereka. Ketiga, mengurai secara mendalam pola kemitraan sekolah dengan masing-masing kelompok mitra utama, yakni orang tua dan keluarga, masyarakat dan komunitas lokal, dunia usaha dan dunia

industri, serta pemerintah dan lembaga kebijakan. Keempat, membahas transformasi kemitraan di era digital yang membuka ruang kolaborasi baru sekaligus tantangan etisnya. Kelima, merumuskan strategi manajemen dan tata kelola kemitraan yang efektif, termasuk aspek evaluasi dan keberlanjutannya.

Ruang lingkup pembahasan buku ini difokuskan pada konteks manajemen pendidikan di satuan pendidikan dasar dan menengah, dengan tetap mempertimbangkan relevansinya bagi jenjang pendidikan tinggi serta lembaga pendidikan berbasis yayasan. Pendekatan yang digunakan bersifat multidisipliner, mengombinasikan perspektif manajemen, sosiologi pendidikan, dan kebijakan publik, agar pembahasan kemitraan tidak tercerabut dari konteks sosial, ekonomi, dan budaya tempat sekolah tersebut beroperasi. Buku ini disusun bukan sebagai kumpulan resep teknis yang bersifat instan, melainkan sebagai kerangka berpikir yang dapat diadaptasi sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan masing-masing satuan pendidikan.

Secara sistematis, buku ini terdiri atas sepuluh bab yang disusun secara bertahap dan saling berkesinambungan. Bab pertama ini berfungsi sebagai pintu masuk yang menguraikan urgensi kemitraan dalam manajemen pendidikan modern serta memperkenalkan konsep sekolah unggulan sebagai tujuan akhir dari kemitraan yang sinergis. Bab kedua akan mendalami landasan teoretis dan konseptual kemitraan sekolah secara lebih rinci, mencakup teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, teori sistem terbuka, serta model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih (overlapping spheres of influence) yang dikembangkan oleh Epstein (2001), sebagai kerangka analitis utama yang akan digunakan sepanjang buku ini.

Bab ketiga hingga bab ketujuh membahas ekosistem pemangku kepentingan pendidikan secara umum, kemudian menguraikan secara khusus pola kemitraan sekolah dengan orang tua dan keluarga, masyarakat dan komunitas lokal, dunia usaha dan dunia industri, serta pemerintah dan lembaga kebijakan. Bab kedelapan mengangkat tema kemitraan dalam era digital dan transformasi teknologi pendidikan, sebuah dimensi yang semakin penting namun belum banyak dikaji

secara mendalam dalam literatur manajemen pendidikan di Indonesia. Bab kesembilan merumuskan strategi manajemen dan tata kelola kemitraan yang efektif, sementara bab kesepuluh menutup buku ini dengan pembahasan mengenai evaluasi, keberlanjutan, dan model integratif kemitraan sinergis menuju sekolah unggulan, dilengkapi dengan rekomendasi kebijakan dan agenda penelitian lanjutan.

Dengan sistematika tersebut, pembaca diharapkan dapat menelusuri alur pemikiran buku ini secara runtut, mulai dari pemahaman konseptual dasar, pendalaman teoretis, pemetaan praktik pada masing-masing kelompok mitra, hingga perumusan strategi manajerial yang aplikatif. Buku ini ditujukan bagi kalangan akademisi, mahasiswa program sarjana hingga doktoral, dosen, praktisi pendidikan, serta pengurus yayasan pendidikan yang memerlukan rujukan komprehensif mengenai bagaimana kemitraan yang sinergis dapat menjadi kunci bagi lahirnya sekolah-sekolah unggulan di Indonesia.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan bagaimana paradigma pengelolaan sekolah bergeser dari institusi tertutup menuju sistem terbuka yang berinteraksi secara aktif dengan lingkungannya, serta bagaimana pergeseran tersebut menjadikan kemitraan sebagai kebutuhan strategis, bukan pelengkap, dalam era otonomi dan desentralisasi pendidikan. Konsep sekolah unggulan yang dibahas menunjukkan bahwa keunggulan sekolah senantiasa berkaitan dengan kualitas relasi sekolah dengan pemangku kepentingan eksternal, dan bahwa kemitraan menempati kedudukan struktural yang penting dalam kerangka Manajemen Berbasis Sekolah. Pemahaman dasar ini menjadi pijakan penting sebelum masuk ke pembahasan yang lebih mendalam mengenai landasan teoretis kemitraan sekolah.

Untuk memahami mengapa dan bagaimana kemitraan dapat menghasilkan dampak sinergis bagi mutu pendidikan, diperlukan kerangka teoretis yang kokoh. Bab berikutnya akan mengulas berbagai teori yang relevan, mulai dari teori modal sosial, teori pemangku

kepentingan, teori sistem terbuka, hingga model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih, sebagai fondasi konseptual yang akan digunakan untuk menganalisis berbagai bentuk kemitraan sekolah pada bab-bab selanjutnya.



BAB II
LANDASAN TEORETIS DAN KONSEPTUAL KEMITRAAN SEKOLAH

Setiap praktik manajemen yang baik senantiasa berpijak pada kerangka berpikir yang jelas, karena tanpa fondasi teoretis yang kokoh, kemitraan sekolah berisiko berjalan secara pragmatis dan reaktif, tanpa arah pengembangan yang terukur. Bab ini bertujuan menautkan gagasan kemitraan sinergis yang telah diperkenalkan pada bab sebelumnya dengan sejumlah teori besar dalam ilmu sosial dan manajemen yang relevan untuk menjelaskan mengapa dan bagaimana kemitraan dapat memberikan kontribusi nyata bagi peningkatan mutu sekolah. Empat kerangka teoretis utama akan diuraikan secara berurutan, yaitu teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, teori sistem terbuka, dan model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih (overlapping spheres of influence) yang dikembangkan oleh Epstein. Keempat teori tersebut kemudian disintesiskan menjadi satu kerangka konseptual yang lebih kontekstual dengan realitas pendidikan di Indonesia.

Pemilihan keempat teori tersebut bukan tanpa pertimbangan metodologis. Ketiadaan kerangka teoretis yang eksplisit dalam banyak kajian kemitraan pendidikan di Indonesia selama ini kerap menyebabkan pembahasan mengenai kemitraan berhenti pada tataran deskriptif, sekadar menceritakan apa yang terjadi di lapangan tanpa mampu menjelaskan mengapa suatu kemitraan berhasil sementara kemitraan lain gagal, atau mengapa suatu bentuk kemitraan lebih cocok diterapkan pada satu konteks sekolah dibandingkan konteks lainnya. Dengan menghadirkan kerangka teoretis yang eksplisit sejak awal, buku ini berupaya menghindari jebakan deskriptif tersebut dan menawarkan basis analitis yang dapat digunakan pembaca, khususnya mahasiswa program magister dan doktoral, untuk merumuskan pertanyaan

penelitian yang lebih tajam mengenai fenomena kemitraan sekolah di lingkungan masing-masing.

2.1 Teori Modal Sosial dan Relevansinya dengan Kemitraan Pendidikan

Konsep modal sosial (social capital) merupakan salah satu kerangka teoretis paling berpengaruh dalam menjelaskan bagaimana relasi antarindividu dan antarkelompok dapat menghasilkan nilai kolektif yang bermanfaat bagi pencapaian tujuan bersama. Tiga tokoh yang paling sering dirujuk dalam pengembangan teori ini adalah Pierre Bourdieu, James Coleman, dan Robert Putnam, yang masing-masing menyumbangkan penekanan berbeda namun saling melengkapi. Bourdieu memandang modal sosial sebagai sumber daya aktual maupun potensial yang terkait dengan kepemilikan jejaring hubungan yang tahan lama, yang memberikan keuntungan kolektif bagi para anggotanya, sekaligus menyoroti dimensi kekuasaan dan ketimpangan yang melekat dalam distribusi modal sosial tersebut.

James Coleman, seorang sosiolog Amerika yang meneliti secara mendalam relasi antara struktur sosial dan capaian pendidikan, mendefinisikan modal sosial sebagai wujud dari norma, jaringan sosial, dan hubungan saling percaya antara orang dewasa dan anak-anak yang bernilai penting bagi pertumbuhan dan perkembangan anak (Coleman, 1988). Minat Coleman terhadap modal sosial lahir dari upaya menjelaskan mengapa sebagian anak dari lingkungan yang secara ekonomi kurang beruntung tetap mampu mencapai prestasi akademik yang tinggi, sementara sebagian lainnya, meski memiliki modal ekonomi yang lebih baik, justru tertinggal. Jawabannya, menurut Coleman, terletak pada kualitas relasi sosial di sekitar anak tersebut, baik di dalam keluarga maupun di luar keluarga, yang berfungsi sebagai jaringan dukungan yang memperkuat proses belajar. Dengan kata lain, modal sosial berperan sebagai jembatan yang mengubah potensi menjadi modal manusia (human capital) yang nyata.

Robert Putnam memperluas gagasan modal sosial ke ranah yang lebih luas, yakni kehidupan komunitas dan kewargaan. Bagi Putnam, modal sosial merujuk pada corak kehidupan sosial seperti kepercayaan (*trust*), norma (*norms*), dan jaringan (*networks*) yang memungkinkan para partisipan bertindak bersama secara lebih efektif dalam mengejar tujuan-tujuan bersama (Putnam, 1993). Ketiga elemen tersebut, yaitu kepercayaan sosial, ketaatan terhadap norma, dan luasnya jaringan sosial, menjadi indikator penting untuk mengukur sejauh mana modal sosial tersedia dalam suatu komunitas, termasuk komunitas sekolah. Semakin tinggi tingkat kepercayaan antara sekolah, orang tua, dan masyarakat, semakin besar pula peluang terciptanya kerja sama yang produktif dan berkelanjutan.

Relevansi teori modal sosial dengan kemitraan pendidikan menjadi sangat jelas ketika dikaitkan dengan realitas bahwa sekolah tidak dapat mengoptimalkan capaian belajar peserta didik hanya dengan mengandalkan sumber daya internalnya semata. Sekolah yang mampu membangun jaringan kepercayaan yang kuat dengan orang tua, misalnya melalui forum-forum komunikasi rutin, wadah paguyuban orang tua murid, atau kegiatan bersama sekolah dan keluarga, pada dasarnya sedang menabung modal sosial yang kelak dapat dicairkan dalam bentuk dukungan konkret, baik berupa keterlibatan dalam kegiatan belajar di rumah, partisipasi dalam program sekolah, maupun dukungan sumber daya lainnya. Studi mengenai peran modal sosial dalam peningkatan kualitas sekolah menegaskan bahwa modal sosial akan efektif apabila mampu dikembangkan dan dipertahankan secara berkelanjutan, sehingga perannya baru akan tampak nyata ketika terus dipelihara melalui interaksi yang konsisten antara sekolah dan lingkungannya (Fathurrohman, 2019).

Penting dicatat bahwa modal sosial bukanlah sumber daya yang statis atau given, melainkan sesuatu yang harus dibangun secara sengaja melalui investasi relasional dari waktu ke waktu. Sekolah yang mengabaikan pembangunan modal sosial, misalnya dengan komunikasi yang minim, transparansi yang rendah, atau sikap defensif terhadap masukan dari luar, pada dasarnya sedang mengikis potensi kemitraan

yang dapat menopang keberlanjutan mutunya sendiri. Sebaliknya, sekolah yang secara konsisten merawat kepercayaan, menghidupkan norma resiprositas, dan memperluas jaringan kerja samanya, sesungguhnya sedang membangun fondasi modal sosial yang akan memberikan manfaat jangka panjang, baik bagi peserta didik secara individual maupun bagi institusi sekolah secara kelembagaan.

Modal sosial juga perlu dipahami secara berlapis, mengingat ia dapat beroperasi pada tingkat yang berbeda-beda. Pada tingkat mikro, modal sosial terwujud dalam relasi personal antara guru dan orang tua atau antara kepala sekolah dan tokoh masyarakat, yang dibangun melalui interaksi tatap muka yang berulang. Pada tingkat meso, modal sosial terwujud dalam jejaring kelembagaan, misalnya relasi sekolah dengan komite sekolah, organisasi alumni, atau forum musyawarah guru. Pada tingkat makro, modal sosial terwujud dalam kepercayaan publik yang lebih luas terhadap sekolah sebagai institusi, yang tecermin misalnya dari reputasi sekolah di mata masyarakat sekitarnya. Ketiga tingkatan tersebut saling memengaruhi, sehingga kelemahan modal sosial pada satu tingkat dapat merembes dan melemahkan tingkat lainnya jika tidak dikelola secara cermat.

Dimensi lain yang perlu dicermati dari teori modal sosial adalah adanya potensi sisi gelap (dark side) yang dapat muncul apabila jaringan sosial yang terbentuk justru bersifat eksklusif dan menghasilkan ketimpangan akses. Bourdieu (1986) mengingatkan bahwa modal sosial senantiasa berkelindan dengan struktur kekuasaan, sehingga kelompok yang telah memiliki modal sosial melimpah cenderung lebih mudah memperluas jaringannya, sementara kelompok yang minim modal sosial berisiko semakin tersisih. Dalam konteks sekolah, kewaspadaan terhadap potensi ini penting agar kemitraan tidak hanya menguntungkan kelompok orang tua yang sudah aktif dan memiliki akses luas, sementara keluarga dengan keterbatasan sosial ekonomi justru semakin terpinggirkan dari ruang partisipasi. Prinsip inklusivitas, yang akan dibahas lebih lanjut pada bab ketiga, menjadi penyeimbang penting agar modal sosial sekolah tumbuh secara merata dan tidak melahirkan kesenjangan baru di antara peserta didik.

Dalam konteks Indonesia, modal sosial memiliki akar kultural yang cukup kuat, tecermin dalam nilai-nilai gotong royong, musyawarah mufakat, dan kekerabatan yang telah lama menjadi bagian dari kehidupan bermasyarakat. Nilai-nilai tersebut, jika ditransformasikan secara tepat ke dalam konteks pengelolaan sekolah, sesungguhnya menjadi modal sosial tersedia yang dapat dimanfaatkan sekolah tanpa harus membangunnya dari titik nol. Sekolah yang mampu mengaitkan program kemitraannya dengan nilai-nilai lokal tersebut, misalnya melalui kegiatan gotong royong pembenahan fasilitas sekolah atau musyawarah rutin dengan tokoh masyarakat, cenderung memperoleh respons partisipatif yang lebih tinggi dibandingkan sekolah yang menerapkan pendekatan kemitraan secara birokratis dan formal semata. Kajian mengenai peran modal sosial dalam pendidikan menegaskan bahwa keterlibatan orang tua murid dan guru dalam wadah bersama, seperti paguyuban orang tua murid, menjadi contoh nyata bagaimana modal sosial dapat diaktivasi untuk mendukung proses pendidikan anak secara kolektif (Syahra, 2003).

2.2 Teori Stakeholder dalam Pengelolaan Organisasi Pendidikan

Teori pemangku kepentingan (stakeholder theory) yang pertama kali dirumuskan secara sistematis oleh R. Edward Freeman melalui karyanya yang berjudul Strategic Management: A Stakeholder Approach menjadi kerangka teoretis penting kedua yang relevan untuk memahami kemitraan sekolah. Freeman berpendapat bahwa keberhasilan sebuah organisasi tidak dapat diukur hanya dari kepentingan satu kelompok tertentu, misalnya pemegang saham dalam konteks perusahaan, melainkan harus mempertimbangkan kepentingan seluruh kelompok yang memengaruhi atau dipengaruhi oleh pencapaian tujuan organisasi tersebut (Freeman, 1984). Kelompok-kelompok inilah yang kemudian disebut sebagai pemangku kepentingan atau stakeholder, yang mencakup pihak internal maupun eksternal organisasi.

Ketika diterapkan pada konteks organisasi pendidikan, teori stakeholder membantu menjelaskan mengapa sekolah tidak dapat mengelola dirinya secara eksklusif berdasarkan kepentingan tenaga pendidik dan kependidikan semata. Sekolah, sebagaimana organisasi pada umumnya, memiliki jaringan pemangku kepentingan yang luas, mencakup peserta didik, orang tua, guru, tenaga kependidikan, komite sekolah, pemerintah daerah, dunia usaha, alumni, hingga masyarakat sekitar. Setiap kelompok tersebut memiliki kepentingan yang berbeda-beda terhadap sekolah, dan keberhasilan sekolah pada dasarnya adalah keberhasilan dalam mengelola dan menyeimbangkan kepentingan-kepentingan tersebut secara adil dan proporsional, bukan mengutamakan satu pihak dengan mengorbankan pihak lainnya.

Donaldson dan Preston, dua pemikir yang turut mengembangkan teori stakeholder, menekankan bahwa tanggung jawab organisasi tidak hanya ditujukan kepada pemilik atau investor, melainkan kepada seluruh pemangku kepentingan yang memiliki kaitan dengan keberlangsungan organisasi tersebut (Donaldson & Preston, 1995, sebagaimana dikutip dalam kajian teori pemangku kepentingan). Perspektif ini relevan bagi sekolah, terutama sekolah yang berada di bawah naungan yayasan pendidikan, karena yayasan sebagai pemilik legal formal sekolah tidak dapat mengambil keputusan strategis tanpa mempertimbangkan kepentingan peserta didik, orang tua, dan masyarakat yang dilayani. Kegagalan mempertimbangkan kepentingan pemangku kepentingan yang lebih luas kerap menjadi sumber ketegangan dan konflik dalam pengelolaan lembaga pendidikan berbasis yayasan.

Freeman menekankan bahwa organisasi yang berhasil adalah organisasi yang mampu menggerakkan seluruh pemangku kepentingannya untuk bergerak searah, sebagaimana ia ungkapkan melalui analogi bahwa jika seluruh pemangku kepentingan dapat diajak mendayung ke arah yang sama, organisasi tersebut akan memiliki momentum dan kekuatan nyata (Freeman, sebagaimana dikutip dalam kajian teori pemangku kepentingan kontemporer). Dalam konteks sekolah, hal ini berarti kepala sekolah dan jajaran manajemen perlu

memiliki kapasitas untuk mengidentifikasi siapa saja pemangku kepentingan yang relevan, memahami kepentingan masing-masing, dan merancang mekanisme komunikasi serta pengambilan keputusan yang mengakomodasi kepentingan tersebut secara wajar.

Penerapan teori stakeholder dalam pengelolaan sekolah juga mengandaikan adanya pemetaan tingkat pengaruh dan kepentingan masing-masing pemangku kepentingan, sebuah langkah analitis yang akan dibahas lebih lanjut pada bab ketiga buku ini. Pemetaan tersebut penting agar sekolah tidak memperlakukan seluruh pemangku kepentingan secara seragam, melainkan secara proporsional sesuai dengan tingkat kepentingan dan pengaruh yang dimilikinya terhadap keberlangsungan dan mutu sekolah. Dengan demikian, teori stakeholder tidak sekadar memberikan justifikasi normatif tentang perlunya kemitraan, tetapi juga menawarkan kerangka analitis untuk mengelola kemitraan tersebut secara lebih sistematis dan strategis.

Salah satu kontribusi konseptual penting dari perkembangan lanjutan teori stakeholder adalah pembedaan antara stakeholder primer dan stakeholder sekunder. Stakeholder primer adalah pihak yang keterlibatannya sedemikian esensial sehingga tanpa dukungan mereka organisasi tidak dapat bertahan, misalnya peserta didik, orang tua, dan tenaga pendidik dalam konteks sekolah. Stakeholder sekunder adalah pihak yang memengaruhi atau dipengaruhi oleh organisasi namun tidak terlibat secara langsung dalam transaksi inti, misalnya media massa, asosiasi profesi, atau kelompok penekan tertentu. Pembedaan ini membantu sekolah menentukan skala prioritas dalam mengalokasikan waktu, energi, dan sumber daya untuk membina relasi dengan setiap kelompok, tanpa mengabaikan tanggung jawab etisnya terhadap seluruh pemangku kepentingan secara keseluruhan.

Penerapan teori stakeholder dalam konteks sekolah di Indonesia juga perlu memperhitungkan karakter kelembagaan yang khas, khususnya pada sekolah swasta yang berada di bawah naungan yayasan. Pada jenis sekolah ini, struktur pemangku kepentingan cenderung lebih kompleks karena terdapat lapisan tambahan berupa pengurus yayasan yang memiliki kewenangan pembinaan sekaligus kepentingan finansial

dan ideologis terhadap arah pengembangan sekolah. Ketegangan antara kepentingan yayasan, kepentingan manajerial kepala sekolah, dan kepentingan pedagogis guru serta orang tua kerap menjadi sumber dinamika yang perlu dikelola secara hati-hati agar tidak mengorbankan mutu layanan pendidikan bagi peserta didik. Teori stakeholder menawarkan kerangka berpikir yang membantu pengurus yayasan menyadari bahwa keberlanjutan lembaga pendidikan yang dikelolanya sangat bergantung pada keseimbangan kepentingan seluruh pihak, bukan semata-mata pada kepentingan pemilik atau pendiri yayasan.

2.3 Teori Sistem Terbuka (Open System Theory) dan Interaksi Sekolah dengan Lingkungan

Teori sistem terbuka, yang dikembangkan oleh Daniel Katz dan Robert Kahn, menawarkan kerangka konseptual yang memandang organisasi sebagai entitas yang senantiasa menerima input dari lingkungan, memprosesnya secara internal melalui mekanisme transformasi (throughput), dan menghasilkan output yang kemudian berinteraksi kembali dengan lingkungan tersebut melalui mekanisme umpan balik atau feedback (Katz & Kahn, 1978). Berbeda dengan pandangan sistem tertutup yang menganggap organisasi sebagai entitas yang dapat dipahami secara memadai hanya dengan menelaah struktur internalnya, teori sistem terbuka menegaskan bahwa organisasi, termasuk organisasi pendidikan, senantiasa bergantung pada lingkungan tempatnya berada untuk memperoleh sumber daya, informasi, dan legitimasi.

Ketika kerangka ini diterapkan pada organisasi sekolah, sekolah dapat dipahami sebagai sistem yang menerima input berupa peserta didik, tenaga pendidik, sumber daya finansial, kurikulum, serta dukungan sosial dari keluarga dan masyarakat. Input tersebut kemudian diproses melalui berbagai kegiatan pembelajaran, pengelolaan kelembagaan, dan pengembangan kapasitas sumber daya manusia, hingga menghasilkan output berupa lulusan dengan kompetensi tertentu, yang pada gilirannya akan memberi dampak balik terhadap

lingkungan, baik dalam bentuk kontribusi terhadap masyarakat, dunia kerja, maupun jenjang pendidikan lanjutan. Sekolah yang tidak memperhatikan dinamika lingkungan eksternalnya, misalnya perubahan kebutuhan dunia kerja atau perkembangan teknologi, berisiko menghasilkan lulusan yang tidak lagi relevan dengan tuntutan zaman (Gudang Copas Mahasiswa, 2016).

Salah satu kontribusi penting teori sistem terbuka adalah penekanannya pada konsep umpan balik (feedback loop) sebagai mekanisme yang memungkinkan organisasi melakukan penyesuaian berkelanjutan terhadap perubahan lingkungan. Dalam konteks sekolah, umpan balik dapat berasal dari berbagai sumber, misalnya masukan orang tua terhadap kualitas pembelajaran, evaluasi dunia usaha terhadap kesiapan kerja lulusan, atau penilaian masyarakat terhadap kontribusi sosial sekolah. Sekolah yang mengelola umpan balik ini secara responsif akan lebih mampu beradaptasi dan mempertahankan relevansinya, sementara sekolah yang mengabaikan umpan balik eksternal cenderung mengalami stagnasi, bahkan kemunduran, dalam jangka panjang. Kajian kontemporer menegaskan bahwa organisasi yang mampu bersinergi dengan lingkungannya terbukti lebih tangguh dalam menghadapi disrupsi dan lebih cepat merespons peluang maupun ancaman (Besio & Tacke, 2024, sebagaimana dikutip dalam kajian relevansi teori sistem terbuka).

Dalam kerangka teori sistem terbuka, batas (boundary) antara organisasi dan lingkungannya bukanlah batas yang kaku dan tertutup, melainkan batas yang bersifat semi-permeabel, memungkinkan pertukaran sumber daya dan informasi secara dua arah. Penggambaran ini relevan untuk memahami sekolah bukan sebagai benteng yang harus dipertahankan dari pengaruh luar, melainkan sebagai simpul yang secara aktif dan selektif berinteraksi dengan berbagai elemen lingkungannya. Kemitraan sekolah, dalam pengertian ini, dapat dipahami sebagai wujud konkret dari mekanisme pertukaran input-output antara sekolah dan lingkungannya, yang jika dikelola secara strategis akan memperkuat kapasitas adaptif dan daya saing sekolah dalam jangka panjang.

Katz dan Kahn juga menekankan konsep entropi negatif (negative entropy), yaitu kecenderungan sistem terbuka untuk terus-menerus mengimpor energi dari lingkungannya guna melawan kecenderungan alami menuju disorganisasi dan kemunduran. Sekolah yang tidak secara aktif mengimpor sumber daya baru, baik berupa gagasan pembaruan kurikulum, pelatihan pengembangan kompetensi guru, dukungan finansial tambahan, maupun jejaring kerja sama baru, berisiko mengalami stagnasi kelembagaan seiring waktu, meskipun pada awalnya berada dalam kondisi yang cukup baik. Prinsip entropi negatif ini menjadi argumen tambahan mengapa kemitraan bukanlah kebutuhan sesaat yang dapat dipenuhi sekali lalu dianggap selesai, melainkan proses berkelanjutan yang harus terus dipelihara agar sekolah tidak kehilangan daya hidupnya sebagai organisasi pembelajar.

Penerapan teori sistem terbuka dalam konteks sekolah di Indonesia juga relevan untuk menjelaskan mengapa sekolah-sekolah di wilayah tertinggal, terdepan, dan terluar kerap menghadapi tantangan mutu yang lebih berat dibandingkan sekolah di wilayah perkotaan. Dari perspektif sistem terbuka, kondisi ini dapat dipahami sebagai konsekuensi dari keterbatasan input yang tersedia di lingkungan sekitar sekolah tersebut, baik berupa keterbatasan sumber daya ekonomi masyarakat, minimnya keberadaan lembaga pendukung pendidikan, maupun terbatasnya akses terhadap jejaring dunia usaha dan pemerintah. Implikasinya, strategi peningkatan mutu sekolah di wilayah semacam ini tidak dapat hanya berfokus pada pembenahan internal sekolah, melainkan harus disertai dengan upaya memperluas dan memperkuat jejaring input eksternal yang dapat diakses oleh sekolah tersebut, sebuah tema yang akan banyak disinggung pada pembahasan kemitraan dengan pemerintah pada bab ketujuh.

Analogi lain yang sering digunakan untuk menjelaskan teori sistem terbuka adalah analogi organisme hidup: sebagaimana makhluk hidup memerlukan pertukaran zat dengan lingkungannya untuk bertahan hidup dan tumbuh, organisasi, termasuk sekolah, memerlukan pertukaran sumber daya dengan lingkungannya untuk dapat berkembang secara berkelanjutan (Katz & Kahn, 1978). Analogi ini

secara efektif menampik pandangan yang keliru bahwa sekolah unggul dapat dicapai semata-mata melalui pembenahan internal, misalnya perbaikan kurikulum atau peningkatan disiplin, tanpa memperhatikan kualitas relasinya dengan lingkungan eksternal. Sebaik apa pun proses internal sebuah sekolah, tanpa dukungan sumber daya dan legitimasi dari lingkungannya, sekolah tersebut pada akhirnya akan mengalami keterbatasan dalam mempertahankan dan mengembangkan mutu yang telah dicapainya.

2.4 Model Overlapping Spheres of Influence (Epstein) sebagai Kerangka Kemitraan

Jika tiga teori sebelumnya memberikan landasan filosofis dan struktural mengenai pentingnya relasi sekolah dengan lingkungannya, model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih (overlapping spheres of influence) yang dikembangkan oleh Joyce L. Epstein menawarkan kerangka yang lebih spesifik dan operasional untuk memahami kemitraan sekolah, keluarga, dan masyarakat. Epstein mengonseptualisasikan relasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat sebagai tiga sfera pengaruh yang saling tumpang tindih, dengan penekanan bahwa ketiga institusi tersebut memiliki kepentingan bersama terhadap keberhasilan peserta didik (Epstein, 2001).

Model ini secara fundamental merevisi dua pandangan lama mengenai relasi sekolah dan keluarga. Pandangan pertama yang direvisi adalah pandangan sfera terpisah (separate spheres), yang menganggap sekolah dan keluarga memiliki tanggung jawab yang terpisah dan tidak saling bersinggungan, sebagaimana tercermin dalam ungkapan sinis yang dikutip Epstein tentang guru yang berpendapat keluarga seharusnya cukup menjalankan tugasnya sendiri agar sekolah dapat menjalankan tugasnya, dan orang tua yang berpendapat bahwa setelah membesarkan anak, tugas mendidik sepenuhnya menjadi tanggung jawab sekolah (Epstein, sebagaimana dikutip dalam Organizing Engagement). Pandangan kedua yang direvisi adalah pandangan relasi sekuensial, yang menganggap pengaruh keluarga dan sekolah

bergantian mendominasi pada periode kehidupan anak yang berbeda. Epstein menegaskan bahwa meskipun pengaruh relatif keluarga dan sekolah memang dapat berbeda pada usia-usia tertentu, tumpang tindih pengaruh tersebut sesungguhnya dapat diperluas melalui upaya sungguh-sungguh dari salah satu atau kedua belah pihak (EBSCO Research Starters, t.t.).

Epstein dan Sanders (2006) merumuskan bahwa siswa belajar lebih banyak dan mencapai hasil yang lebih tinggi ketika rumah, sekolah, dan masyarakat bekerja sama mendukung pembelajaran dan perkembangan siswa. Untuk mengoperasionalkan gagasan tersebut, Epstein mengembangkan kerangka enam jenis keterlibatan (six types of involvement), yaitu: (1) parenting, yang mencakup dukungan sekolah terhadap keluarga dalam menciptakan lingkungan rumah yang kondusif bagi belajar; (2) communicating, yaitu komunikasi efektif dua arah antara sekolah dan keluarga mengenai program sekolah dan perkembangan anak; (3) volunteering, yaitu pelibatan orang tua sebagai sukarelawan dalam berbagai kegiatan sekolah; (4) learning at home, yaitu keterlibatan orang tua dalam mendampingi kegiatan belajar di rumah; (5) decision making, yaitu pelibatan orang tua dalam pengambilan keputusan sekolah melalui wadah seperti komite sekolah; dan (6) collaborating with community, yaitu kolaborasi sekolah dengan sumber daya dan layanan yang tersedia di masyarakat untuk memperkuat program sekolah, keluarga, dan perkembangan peserta didik (Epstein & Sanders, 2006).

Kerangka enam jenis keterlibatan tersebut memiliki nilai penting karena tidak berhenti pada tataran normatif mengenai perlunya kemitraan, melainkan menawarkan peta jalan yang dapat diterjemahkan menjadi program-program konkret di tingkat sekolah. Setiap jenis keterlibatan membawa tantangan dan hasil yang berbeda-beda, baik bagi peserta didik, keluarga, sekolah, maupun masyarakat, sehingga sekolah perlu merancang kombinasi program yang sesuai dengan konteks dan kebutuhannya masing-masing, bukan menerapkan satu jenis keterlibatan secara seragam tanpa mempertimbangkan kondisi lokal (Epstein & Sanders, 2006). Model ini juga secara eksplisit

mendorong sekolah untuk mengadopsi praktik-praktik inklusif yang mempertimbangkan keberagaman latar belakang keluarga, termasuk keluarga dengan keterbatasan ekonomi, agar hambatan struktural tidak menjadi penghalang bagi terciptanya kemitraan yang bermakna.

Meskipun model Epstein pada mulanya dikembangkan dalam konteks pendidikan di Amerika Serikat, kerangka konseptualnya bersifat cukup universal untuk diadaptasi ke berbagai konteks pendidikan lain, termasuk Indonesia, mengingat esensi dasarnya, yaitu pengakuan atas kepentingan bersama antara sekolah, keluarga, dan masyarakat terhadap keberhasilan peserta didik, bersifat lintas budaya. Tentu saja, adaptasi tersebut perlu memperhatikan konteks sosial, budaya, dan struktural yang berbeda, misalnya perbedaan bentuk kelembagaan komite sekolah di Indonesia dengan parent-teacher association di Amerika Serikat, atau perbedaan tingkat partisipasi masyarakat dalam pengambilan keputusan pendidikan di kedua konteks tersebut.

Kajian lanjutan terhadap teori sfera pengaruh yang saling tumpang tindih menunjukkan bahwa kerangka ini terus dikembangkan dan diperkaya oleh berbagai perspektif tambahan, termasuk teori kepemimpinan pendidikan, teori modal sosial, dan perspektif keadilan rasial, guna memperdalam pemahaman mengenai struktur dan proses yang memengaruhi program kemitraan pada berbagai tingkatan kebijakan (Epstein & Sanders, dalam kajian lanjutan mengenai teori sfera pengaruh). Perkembangan ini menegaskan bahwa model Epstein bukanlah kerangka yang statis, melainkan kerangka yang terbuka terhadap dialog dengan teori-teori lain, termasuk tiga teori yang telah dibahas sebelumnya dalam bab ini. Keterbukaan inilah yang menjadi salah satu alasan mengapa model tersebut dipilih sebagai kerangka analitis utama dalam buku ini, karena kompatibilitasnya yang tinggi dengan teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, dan teori sistem terbuka.

Penting pula dicatat bahwa keenam jenis keterlibatan dalam model Epstein tidak dimaksudkan untuk diterapkan secara linear atau bertahap, melainkan dapat dijalankan secara simultan dan saling menguatkan satu sama lain, sesuai dengan kapasitas dan prioritas

masing-masing sekolah. Sekolah yang baru memulai penguatan kemitraan mungkin akan lebih dahulu berfokus pada penguatan komunikasi (communicating) dan pelibatan sukarelawan (volunteering), sebelum secara bertahap memperluas cakupan kemitraannya ke ranah pengambilan keputusan (decision making) yang menuntut tingkat kepercayaan dan kapasitas kelembagaan yang lebih matang. Fleksibilitas semacam ini menjadikan model Epstein cukup adaptif untuk diterapkan pada satuan pendidikan dengan tingkat kesiapan kelembagaan yang berbeda-beda, sebagaimana banyak dijumpai pada konteks persekolahan di Indonesia yang sangat beragam, mulai dari sekolah di pusat kota metropolitan hingga sekolah di wilayah pedesaan dan kepulauan terluar.

2.5 Sintesis Teori: Menuju Model Kemitraan Sinergis Kontekstual Indonesia

Keempat kerangka teoretis yang telah diuraikan di atas, yaitu teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, teori sistem terbuka, dan model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih, sesungguhnya tidak berdiri sendiri-sendiri, melainkan saling melengkapi dan dapat disintesiskan menjadi satu kerangka konseptual yang lebih utuh untuk memahami kemitraan sinergis sekolah dalam konteks Indonesia. Teori sistem terbuka memberikan landasan makro mengenai mengapa sekolah, sebagai organisasi, perlu berinteraksi dengan lingkungannya untuk memperoleh input dan mempertahankan relevansi outputnya. Teori pemangku kepentingan menawarkan kerangka mikro-strategis mengenai siapa saja pihak yang perlu dilibatkan dan bagaimana kepentingan mereka perlu dikelola secara proporsional. Teori modal sosial menjelaskan mekanisme relasional yang mendasari keberhasilan kemitraan, yaitu terbangunnya kepercayaan, norma, dan jaringan yang memungkinkan kerja sama berjalan secara efektif dan berkelanjutan. Sementara itu, model Epstein menerjemahkan ketiga kerangka tersebut ke dalam peta jalan operasional yang lebih konkret, khususnya dalam relasi sekolah dengan keluarga dan masyarakat.

Sintesis keempat teori tersebut menghasilkan beberapa proposisi konseptual yang akan menjadi benang merah pembahasan pada bab-bab selanjutnya dalam buku ini. Pertama, kemitraan sekolah bukanlah aktivitas tambahan yang bersifat sukarela dan marjinal, melainkan kebutuhan struktural yang inheren dalam hakikat sekolah sebagai sistem terbuka yang bergantung pada lingkungannya. Kedua, keberhasilan kemitraan sangat ditentukan oleh kemampuan sekolah dalam memetakan dan mengelola kepentingan berbagai pemangku kepentingan secara adil, bukan hanya mengandalkan relasi informal yang bersifat ad hoc. Ketiga, kemitraan yang efektif memerlukan investasi relasional yang berkelanjutan dalam bentuk pembangunan kepercayaan, norma resiprositas, dan jaringan sosial, yang tidak dapat dibangun secara instan melalui kebijakan administratif semata. Keempat, operasionalisasi kemitraan memerlukan kerangka kerja yang konkret dan terukur, sebagaimana ditawarkan oleh model enam jenis keterlibatan Epstein, yang perlu diadaptasi sesuai dengan konteks sosial budaya Indonesia.

Dalam konteks Indonesia, adaptasi kontekstual terhadap keempat kerangka teoretis tersebut perlu mempertimbangkan sejumlah kekhasan struktural dan kultural. Secara struktural, kerangka kebijakan Manajemen Berbasis Sekolah yang telah diuraikan pada bab pertama menyediakan wadah formal bagi kemitraan, misalnya melalui komite sekolah, namun implementasinya di lapangan masih dihadapkan pada tantangan kapasitas kelembagaan yang beragam antarwilayah. Secara kultural, nilai-nilai kolektivitas dan gotong royong yang mengakar dalam masyarakat Indonesia sesungguhnya menjadi modal sosial tersendiri yang berpotensi memperkuat kemitraan sekolah, apabila dikelola secara tepat dan tidak terjebak pada formalitas administratif belaka. Kajian mengenai penerapan Manajemen Berbasis Sekolah dalam lembaga pendidikan Islam, misalnya, menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai lokal seperti musyawarah, kejujuran, dan tanggung jawab menjadi kunci penting keberhasilan implementasi kemitraan berbasis nilai (Iqra: Jurnal Pendidikan Islam, 2024).

Berdasarkan sintesis di atas, buku ini mengajukan sebuah kerangka kerja kemitraan sinergis yang terdiri atas empat dimensi saling terkait: dimensi struktural, yang mencakup pemetaan pemangku kepentingan dan mekanisme formal kelembagaan kemitraan; dimensi relasional, yang mencakup pembangunan kepercayaan, norma, dan jaringan sosial antarpihak; dimensi operasional, yang mencakup jenis-jenis program dan aktivitas kemitraan yang konkret dan terukur; serta dimensi adaptif, yang mencakup kapasitas sekolah untuk merespons umpan balik dan perubahan lingkungan secara berkelanjutan. Keempat dimensi tersebut akan menjadi kerangka analitis yang digunakan secara konsisten dalam membahas berbagai bentuk kemitraan sekolah pada bab-bab selanjutnya, mulai dari kemitraan dengan orang tua dan keluarga, masyarakat dan komunitas lokal, dunia usaha dan dunia industri, hingga pemerintah dan lembaga kebijakan.

Kerangka kerja ini penting untuk ditegaskan sejak awal karena akan menjadi rujukan analitis yang konsisten sepanjang buku, sehingga pembaca dapat menelusuri bagaimana setiap bentuk kemitraan yang dibahas pada bab-bab selanjutnya senantiasa dapat dipetakan ke dalam keempat dimensi tersebut, sekaligus dievaluasi efektivitasnya berdasarkan sejauh mana keempat dimensi tersebut berjalan secara seimbang dan saling menguatkan satu sama lain.

Sebagai ilustrasi awal mengenai bagaimana kerangka sintesis ini bekerja, dapat dibayangkan sebuah sekolah menengah yang berupaya membangun kemitraan dengan dunia usaha setempat. Dari dimensi struktural, sekolah perlu memetakan perusahaan mana saja yang relevan dengan program keahliannya dan merumuskan mekanisme formal kerja sama, misalnya melalui nota kesepahaman. Dari dimensi relasional, sekolah perlu membangun kepercayaan bertahap dengan pihak perusahaan, misalnya melalui kunjungan awal, komunikasi rutin, dan bukti komitmen dari kedua belah pihak, sebelum kerja sama diperluas cakupannya. Dari dimensi operasional, kemitraan tersebut perlu diterjemahkan ke dalam program konkret seperti magang, kelas industri, atau kunjungan lapangan yang terjadwal dan terevaluasi. Dari dimensi adaptif, sekolah perlu secara berkala mengevaluasi relevansi

kemitraan tersebut dengan perkembangan kebutuhan dunia usaha, agar program yang dijalankan tidak tertinggal dari perubahan zaman. Ilustrasi ini menunjukkan bahwa keempat dimensi tersebut tidak berdiri sendiri-sendiri, melainkan saling terkait dalam satu siklus pengelolaan kemitraan yang utuh, yang akan dielaborasi lebih jauh dalam pembahasan bab-bab tematik pada bagian pertengahan buku ini serta pembahasan strategi manajerial pada bab kesembilan.

Sebagai penutup bagian ini, penting ditegaskan bahwa kerangka teoretis yang dibangun dalam bab ini tidak dimaksudkan sebagai kerangka yang final dan tertutup terhadap kritik. Sebagaimana lazimnya kajian ilmu sosial, penerapan teori-teori tersebut dalam konteks yang berbeda senantiasa memerlukan kejelian untuk mempertimbangkan kekhasan lokal, termasuk perbedaan struktur birokrasi pendidikan antardaerah, keragaman sosial ekonomi masyarakat, serta dinamika politik lokal yang dapat memengaruhi corak kemitraan yang terbentuk. Pembaca, khususnya kalangan akademisi dan mahasiswa pascasarjana, didorong untuk terus menguji dan mengembangkan kerangka sintesis ini melalui penelitian empiris pada berbagai konteks persekolahan di Indonesia, sehingga kerangka konseptual yang ditawarkan buku ini dapat terus disempurnakan berdasarkan bukti-bukti lapangan yang mutakhir.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan empat landasan teoretis utama yang mendasari kajian kemitraan sekolah dalam buku ini, yaitu teori modal sosial yang menjelaskan mekanisme relasional kemitraan, teori pemangku kepentingan yang menawarkan kerangka strategis pengelolaan kepentingan multipihak, teori sistem terbuka yang menegaskan ketergantungan struktural sekolah terhadap lingkungannya, serta model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih dari Epstein yang menerjemahkan gagasan-gagasan tersebut ke dalam peta jalan operasional. Sintesis keempat teori tersebut menghasilkan kerangka kerja kemitraan sinergis berdimensi struktural, relasional,

operasional, dan adaptif, yang akan menjadi rujukan analitis sepanjang buku ini.

Setelah memahami landasan teoretisnya, langkah selanjutnya adalah memetakan secara lebih konkret siapa saja pemangku kepentingan yang terlibat dalam ekosistem pendidikan sekolah, bagaimana kepentingan dan dinamika kekuasaan di antara mereka, serta prinsip-prinsip apa yang perlu dipegang untuk membangun kemitraan yang setara dan saling menguntungkan. Bab ketiga akan mengurai ekosistem pemangku kepentingan pendidikan tersebut secara lebih mendalam, sebagai jembatan menuju pembahasan spesifik mengenai kemitraan sekolah dengan masing-masing kelompok mitra pada bab-bab selanjutnya.

Perpindahan dari pembahasan teoretis pada bab ini menuju pembahasan ekosistem pemangku kepentingan pada bab berikutnya perlu dipahami sebagai perpindahan dari tataran abstrak menuju tataran yang lebih terapan, namun tetap berpijak pada kerangka konseptual yang sama. Teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, teori sistem terbuka, dan model Epstein yang telah diuraikan dalam bab ini akan terus digunakan sebagai lensa analitis untuk memahami dinamika ekosistem pemangku kepentingan pendidikan, termasuk untuk menjelaskan mengapa relasi antara sekolah dan sebagian pemangku kepentingan berjalan lancar, sementara relasi dengan pemangku kepentingan lainnya kerap diwarnai ketegangan dan kesalahpahaman. Dengan bekal kerangka teoretis yang telah dibangun ini, pembaca diharapkan lebih siap untuk memahami kompleksitas ekosistem pendidikan yang akan diuraikan pada bab selanjutnya secara lebih kritis dan analitis, tidak sekadar deskriptif.



BAB III
EKOSISTEM PEMANGKU KEPENTINGAN PENDIDIKAN

Bab sebelumnya telah menegaskan bahwa kemitraan sekolah berpijak pada empat landasan teoretis yang saling melengkapi, yaitu teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, teori sistem terbuka, dan model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih. Bab ini menindaklanjuti kerangka teoretis tersebut dengan memetakan secara lebih konkret siapa saja aktor yang membentuk ekosistem pendidikan sekolah, bagaimana kepentingan dan pengaruh masing-masing aktor tersebut, serta dinamika kekuasaan yang mewarnai relasi di antara mereka. Pemahaman yang jernih mengenai ekosistem pemangku kepentingan ini menjadi prasyarat penting sebelum sekolah merancang strategi kemitraan yang spesifik dengan masing-masing kelompok mitra pada bab-bab selanjutnya.

Penggunaan istilah ekosistem dalam judul bab ini juga mengandung maksud metodologis tertentu, yaitu mendorong pembaca untuk berpikir secara relasional dan sistemik, bukan sekadar mendaftar satu per satu pihak yang berkepentingan dengan sekolah secara terpisah. Sebagaimana dalam ekosistem biologis, perubahan pada satu bagian dari sistem akan memberikan efek beruntun pada bagian-bagian lainnya, demikian pula dalam ekosistem pendidikan, kebijakan atau tindakan sekolah terhadap satu kelompok pemangku kepentingan senantiasa memiliki konsekuensi, baik langsung maupun tidak langsung, terhadap kelompok pemangku kepentingan lainnya. Cara pandang sistemik semacam ini akan sangat membantu kepala sekolah dan pengurus yayasan dalam mengantisipasi dampak berantai dari setiap kebijakan kemitraan yang dirumuskan, sehingga keputusan yang diambil tidak hanya mempertimbangkan kepentingan satu pihak secara terisolasi.

3.1 Pemetaan Aktor dalam Ekosistem Pendidikan Sekolah

Istilah ekosistem pendidikan digunakan secara sengaja dalam buku ini untuk menegaskan bahwa sekolah tidak beroperasi dalam ruang hampa, melainkan berada di tengah jejaring aktor yang saling memengaruhi, sebagaimana organisme dalam sebuah ekosistem biologis saling bergantung satu sama lain untuk keberlangsungan hidupnya. Ekosistem pendidikan sekolah dapat dipetakan ke dalam beberapa lingkaran aktor, mulai dari lingkaran inti yang berinteraksi langsung dan intensif dengan sekolah, hingga lingkaran luar yang memberi pengaruh secara tidak langsung namun tetap signifikan terhadap arah kebijakan dan mutu pendidikan.

Pada lingkaran inti, terdapat peserta didik sebagai subjek utama pendidikan, tenaga pendidik dan tenaga kependidikan sebagai pelaksana harian proses pembelajaran, serta kepala sekolah sebagai pemimpin institusional yang mengoordinasikan seluruh sumber daya sekolah. Pada lingkaran kedua, terdapat orang tua dan keluarga peserta didik, yang memiliki kepentingan langsung terhadap keberhasilan pendidikan anaknya, serta komite sekolah sebagai representasi formal dari kepentingan orang tua dan masyarakat dalam pengambilan keputusan sekolah (Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016). Pada lingkaran ketiga, terdapat masyarakat dan komunitas lokal di sekitar sekolah, dunia usaha dan dunia industri, organisasi masyarakat sipil, serta lembaga keagamaan dan sosial yang memiliki kepentingan tidak langsung namun tetap relevan terhadap keberlangsungan pendidikan. Pada lingkaran terluar, terdapat pemerintah pusat dan daerah, lembaga legislatif, media massa, serta lembaga donor dan mitra pembangunan yang memengaruhi arah kebijakan pendidikan secara makro.

Pemetaan berlapis semacam ini penting karena membantu sekolah menghindari kekeliruan umum dalam praktik kemitraan, yaitu memperlakukan seluruh pemangku kepentingan secara seragam tanpa mempertimbangkan kedekatan, intensitas interaksi, dan tingkat pengaruhnya terhadap sekolah. Sekolah yang menyadari keberlapisan

ekosistem pemangku kepentingannya akan lebih mampu merancang strategi komunikasi dan pelibatan yang proporsional, misalnya dengan intensitas komunikasi yang lebih tinggi dan mekanisme partisipasi yang lebih formal bagi aktor pada lingkaran inti dan kedua, sementara pendekatan yang lebih strategis dan berjangka panjang diperlukan untuk membina relasi dengan aktor pada lingkaran ketiga dan terluar.

Pemetaan aktor ini juga perlu bersifat dinamis, bukan statis, mengingat komposisi dan intensitas keterlibatan aktor dapat berubah seiring waktu. Sebagai ilustrasi, orang tua yang pada mulanya berada pada lingkaran kedua dengan tingkat keterlibatan pasif dapat bergeser menjadi aktor pada lingkaran inti apabila terlibat aktif dalam kepengurusan komite sekolah, sebagaimana pula dunia usaha yang semula berada pada lingkaran ketiga dapat menjadi mitra strategis jangka panjang apabila kerja sama yang terjalin berkembang menjadi kemitraan formal yang berkelanjutan, misalnya melalui program kelas industri yang akan dibahas lebih rinci pada bab keenam. Kepekaan sekolah dalam membaca pergeseran posisi aktor semacam ini menjadi bagian penting dari kapasitas manajerial yang akan dibahas lebih mendalam pada bab kesembilan.

Selain pemetaan berdasarkan kedekatan dan intensitas interaksi, penting pula bagi sekolah untuk memetakan aktor berdasarkan sifat keterlibatannya, apakah bersifat sukarela (voluntary) atau bersifat mengikat (mandatory). Keterlibatan pemerintah dalam ekosistem pendidikan, misalnya, sebagian besar bersifat mengikat karena diatur oleh peraturan perundang-undangan, sehingga sekolah tidak memiliki keleluasaan untuk memilih terlibat atau tidak dengan pemerintah. Sebaliknya, keterlibatan dunia usaha dan sebagian organisasi masyarakat sipil bersifat sukarela, sehingga keberlanjutannya sangat bergantung pada seberapa besar nilai tambah yang dirasakan oleh pihak tersebut dari kemitraan yang dijalin. Perbedaan sifat keterlibatan ini memiliki implikasi penting terhadap strategi pengelolaan relasi, mengingat aktor dengan keterlibatan mengikat memerlukan pendekatan kepatuhan dan koordinasi administratif, sementara aktor dengan

keterlibatan sukarela memerlukan pendekatan yang lebih persuasif dan berorientasi pada penciptaan nilai bersama.

Pemetaan aktor dalam ekosistem pendidikan juga perlu mempertimbangkan keberadaan aktor informal yang kerap luput dari perhatian, namun memiliki pengaruh signifikan terhadap opini publik dan dinamika sosial di sekitar sekolah, misalnya tokoh agama, tokoh adat, pemimpin organisasi pemuda, maupun individu berpengaruh lainnya di tingkat komunitas. Sekolah yang berhasil membangun relasi baik dengan aktor-aktor informal ini kerap memperoleh legitimasi sosial yang lebih kuat di tengah masyarakat, sebuah bentuk modal sosial yang sejalan dengan konsep jaringan sosial yang telah dibahas pada bab kedua. Sebaliknya, sekolah yang mengabaikan keberadaan aktor informal tersebut berisiko kehilangan dukungan sosial yang sesungguhnya dapat menjadi penopang penting bagi keberlangsungan berbagai program kemitraan sekolah.

Pemetaan aktor juga perlu memperhatikan perbedaan konfigurasi ekosistem antara sekolah negeri dan sekolah swasta, mengingat kedua jenis sekolah tersebut memiliki struktur kepemilikan dan pola akuntabilitas yang berbeda. Pada sekolah negeri, aktor pemerintah, khususnya dinas pendidikan setempat, menempati posisi yang sangat dominan mengingat sekolah negeri sepenuhnya berada di bawah kewenangan pemerintah, baik dari sisi pendanaan, pengangkatan tenaga pendidik, maupun penetapan kebijakan operasional. Pada sekolah swasta, posisi dominan tersebut bergeser kepada pengurus yayasan sebagai badan hukum penyelenggara, meskipun pemerintah tetap berperan penting melalui fungsi regulasi dan akreditasi. Perbedaan konfigurasi ini berimplikasi pada perbedaan strategi kemitraan yang perlu dirancang, di mana sekolah negeri perlu lebih intensif membangun relasi dengan birokrasi pendidikan pemerintah, sementara sekolah swasta perlu lebih cermat menyeimbangkan kepentingan yayasan dengan kepentingan pedagogis dan kepentingan orang tua sebagai pengguna layanan.

Sebagai penutup pembahasan pemetaan aktor, penting ditegaskan bahwa tujuan akhir dari kegiatan pemetaan bukanlah sekadar

menghasilkan daftar nama pihak yang berkepentingan dengan sekolah, melainkan menghasilkan pemahaman yang dapat digunakan secara praktis untuk merancang strategi diferensiasi dalam pengelolaan kemitraan. Sekolah yang telah memiliki peta aktor yang jelas akan lebih mudah menjawab pertanyaan-pertanyaan strategis, misalnya mitra mana yang perlu diprioritaskan pada tahun ajaran tertentu, mitra mana yang memerlukan pendekatan komunikasi khusus karena riwayat relasi yang kurang harmonis, atau mitra potensial mana yang belum tergarap namun memiliki nilai strategis tinggi bagi pengembangan sekolah ke depan. Kegiatan pemetaan aktor ini idealnya dilakukan secara berkala, misalnya setiap awal tahun ajaran, agar sekolah senantiasa memiliki gambaran mutakhir mengenai ekosistem pemangku kepentingannya, mengingat sebagaimana telah ditegaskan sebelumnya, komposisi dan intensitas keterlibatan aktor bersifat dinamis dan dapat berubah dari waktu ke waktu.

Sebagai pelengkap pemetaan berlapis di atas, penting pula dicatat bahwa batas antar lingkaran aktor tidak selalu tegas dan dapat bervariasi tergantung konteks spesifik masing-masing sekolah. Sebuah sekolah kejuruan yang memiliki program kemitraan industri yang sangat intensif, misalnya, mungkin menempatkan dunia usaha pada lingkaran kedua yang setara dengan orang tua, mengingat frekuensi dan kedalaman interaksinya yang tinggi, berbeda dengan sekolah dasar pada umumnya yang interaksinya dengan dunia usaha relatif terbatas dan lebih tepat ditempatkan pada lingkaran ketiga. Fleksibilitas semacam ini menegaskan bahwa kerangka pemetaan berlapis yang ditawarkan dalam buku ini bersifat sebagai panduan analitis umum yang perlu disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan spesifik setiap satuan pendidikan, bukan sebagai kategori kaku yang berlaku seragam bagi seluruh jenis dan jenjang sekolah.

3.2 Peran dan Kepentingan Orang Tua, Masyarakat, Dunia Usaha, dan Pemerintah

Landasan yuridis mengenai keterlibatan berbagai pihak dalam penyelenggaraan pendidikan di Indonesia secara eksplisit tercantum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menegaskan bahwa penyelenggaraan pendidikan merupakan tanggung jawab bersama antara pemerintah, pemerintah daerah, dan masyarakat. Ketentuan ini memberikan landasan hukum yang kuat bagi pelibatan keempat kelompok mitra yang akan dibahas dalam bagian ini, sekaligus menegaskan bahwa kemitraan pendidikan bukan semata-mata pilihan manajerial yang bersifat sukarela bagi sekolah, melainkan amanat konstitusional yang perlu diwujudkan secara sungguh-sungguh dalam praktik penyelenggaraan pendidikan sehari-hari.

Setelah memetakan lapisan-lapisan aktor dalam ekosistem pendidikan, langkah selanjutnya adalah memahami secara lebih spesifik peran dan kepentingan dari empat kelompok mitra utama yang menjadi fokus pembahasan buku ini, yaitu orang tua dan keluarga, masyarakat dan komunitas lokal, dunia usaha dan dunia industri, serta pemerintah dan lembaga kebijakan. Pemahaman terhadap kepentingan masing-masing kelompok ini penting agar sekolah dapat merancang bentuk kemitraan yang benar-benar relevan dan saling menguntungkan, bukan sekadar mengadopsi program kemitraan secara generik tanpa mempertimbangkan kekhususan kepentingan setiap mitra.

Orang tua dan keluarga memiliki kepentingan yang paling personal dan langsung terhadap sekolah, yaitu keberhasilan pendidikan anaknya secara individual. Kepentingan ini mencakup dimensi akademik, seperti capaian belajar dan keterampilan yang diperoleh, maupun dimensi non-akademik, seperti pembentukan karakter, kesejahteraan psikologis, dan keselamatan anak selama berada di lingkungan sekolah. Peran orang tua dalam ekosistem pendidikan tidak terbatas pada penyediaan dukungan finansial, melainkan mencakup pendampingan belajar di rumah, penguatan motivasi belajar anak, serta partisipasi dalam berbagai

kegiatan sekolah. Berbagai kajian empiris di Indonesia secara konsisten menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua berkorelasi positif dan signifikan dengan capaian akademik peserta didik, dengan kontribusi yang bervariasi tergantung pada bentuk dan intensitas keterlibatan yang dilakukan (Fane & Sugito, 2019).

Kepentingan orang tua terhadap sekolah juga tidak dapat dipandang sebagai kepentingan tunggal yang homogen, melainkan beragam sesuai dengan konteks sosial ekonomi dan tahap perkembangan anaknya. Orang tua dari kelompok sosial ekonomi menengah ke atas kerap memiliki kepentingan tambahan terkait daya saing anaknya di jenjang pendidikan lanjutan atau dunia kerja global, sehingga cenderung menaruh perhatian besar pada aspek pengayaan kurikulum dan fasilitas penunjang prestasi. Sementara itu, orang tua dari kelompok sosial ekonomi rentan kerap memiliki kepentingan yang lebih mendasar, misalnya keterjangkauan biaya pendidikan dan jaminan keberlangsungan sekolah anaknya tanpa putus di tengah jalan. Perbedaan kepentingan ini menuntut kepekaan sekolah untuk tidak menyeragamkan pendekatan kemitraannya dengan seluruh orang tua, melainkan menyesuaikan bentuk dan intensitas pelibatan dengan konteks masing-masing keluarga, sebuah tema yang akan dibahas lebih mendalam pada bab keempat.

Masyarakat dan komunitas lokal memiliki kepentingan yang lebih kolektif, yaitu terjaminnya keberlangsungan generasi penerus yang terdidik sebagai modal pembangunan sosial dan ekonomi wilayah tersebut. Kepentingan masyarakat terhadap sekolah tidak selalu bersifat instrumental semata, melainkan juga bersifat simbolik, mengingat sekolah kerap menjadi kebanggaan dan identitas kolektif suatu wilayah, khususnya di daerah yang jumlah satuan pendidikannya masih terbatas. Peran masyarakat dalam ekosistem pendidikan dapat berwujud dukungan sumber daya lokal, partisipasi dalam kegiatan sosial kemasyarakatan yang melibatkan sekolah, maupun fungsi pengawasan sosial informal terhadap penyelenggaraan pendidikan di wilayahnya.

Dunia usaha dan dunia industri memiliki kepentingan yang lebih berorientasi pada keberlanjutan pasokan tenaga kerja yang kompeten

dan sesuai dengan kebutuhan sektor industri yang digelutinya. Selain kepentingan ekonomi tersebut, sebagian dunia usaha juga memiliki kepentingan reputasional dan tanggung jawab sosial korporasi (corporate social responsibility) yang mendorong keterlibatannya dalam mendukung pendidikan sebagai bagian dari kontribusi kepada masyarakat sekitar tempat usahanya beroperasi. Peran dunia usaha dalam ekosistem pendidikan dapat berwujud penyediaan program magang, bantuan sarana dan prasarana, penyelarasan kurikulum dengan kebutuhan industri, maupun pemberian beasiswa bagi peserta didik berprestasi namun kurang mampu secara ekonomi, sebagaimana akan diuraikan lebih lanjut pada bab keenam.

Pemerintah dan lembaga kebijakan memiliki kepentingan yang bersifat makro dan regulatif, yaitu terselenggaranya pendidikan yang bermutu dan merata sebagai bagian dari mandat konstitusional negara dalam mencerdaskan kehidupan bangsa. Peran pemerintah dalam ekosistem pendidikan mencakup fungsi regulasi, pendanaan, pengawasan, serta penyediaan berbagai skema bantuan dan insentif bagi satuan pendidikan. Berbeda dengan tiga kelompok mitra sebelumnya yang relasinya dengan sekolah bersifat relatif horizontal dan sukarela, relasi antara sekolah dan pemerintah memiliki dimensi hierarkis dan mengikat secara hukum, mengingat pemerintah juga berperan sebagai regulator yang menetapkan standar dan kebijakan yang wajib dipatuhi oleh satuan pendidikan, sebagaimana akan dibahas lebih mendalam pada bab ketujuh.

Di luar keempat kelompok mitra utama tersebut, terdapat pula sejumlah kelompok pemangku kepentingan lain yang meskipun tidak menjadi fokus pembahasan tematik tersendiri dalam buku ini, tetap perlu diperhitungkan dalam pemetaan ekosistem yang komprehensif. Alumni, misalnya, memiliki kepentingan emosional dan reputasional terhadap sekolah asalnya, dan kerap dapat dilibatkan sebagai sumber daya tambahan, baik dalam bentuk dukungan finansial, mentoring bagi peserta didik aktif, maupun sebagai jembatan penghubung dengan dunia kerja. Media massa, meskipun tidak terlibat secara langsung dalam proses pendidikan, memiliki peran penting dalam membentuk opini

publik mengenai reputasi sekolah, sehingga relasi yang baik dengan media dapat menjadi aset penting, terutama bagi sekolah yang tengah membangun citra sebagai sekolah unggulan. Lembaga swadaya masyarakat dan organisasi filantropi juga kerap menjadi mitra penting, khususnya bagi sekolah di wilayah dengan keterbatasan sumber daya, melalui program bantuan pendidikan, pelatihan guru, atau penyediaan sarana belajar.

Kepentingan masing-masing kelompok mitra tersebut, meskipun berbeda-beda secara substansi, pada dasarnya dapat ditemukan titik temunya melalui satu benang merah, yaitu komitmen bersama terhadap keberhasilan pendidikan peserta didik. Titik temu inilah yang menjadi dasar filosofis mengapa kemitraan multipihak, meskipun melibatkan kepentingan yang beragam dan kadang tampak saling bertentangan di permukaan, sesungguhnya dapat dirajut menjadi kerja sama yang produktif apabila sekolah mampu mengomunikasikan secara jelas bagaimana kontribusi masing-masing pihak bermuara pada tujuan bersama tersebut. Kegagalan mengomunikasikan titik temu ini kerap menjadi akar dari kesalahpahaman dan resistensi terhadap program kemitraan, sebagaimana akan banyak diilustrasikan pada bab-bab tematik selanjutnya.

Keempat kelompok mitra utama tersebut, dalam praktiknya, juga tidak jarang berinteraksi satu sama lain di luar relasi masing-masing dengan sekolah, membentuk pola interaksi segitiga atau bahkan multisegi yang lebih kompleks. Sebagai ilustrasi, pemerintah daerah kerap memfasilitasi kerja sama antara sekolah dan dunia usaha melalui skema insentif fiskal bagi perusahaan yang menyalurkan dana tanggung jawab sosialnya untuk mendukung pendidikan, sehingga peran pemerintah dalam kasus ini bukan hanya sebagai regulator langsung terhadap sekolah, melainkan juga sebagai fasilitator relasi antara sekolah dan dunia usaha. Demikian pula, organisasi orang tua murid di beberapa daerah telah berhasil menjalin kerja sama langsung dengan komunitas lokal untuk mengadakan kegiatan bersama yang melibatkan sekolah, tanpa harus selalu diinisiasi oleh pihak sekolah itu sendiri. Pola interaksi multiarah semacam ini menegaskan kembali relevansi cara

pandang ekosistemik yang telah ditekankan sejak awal bab ini, bahwa kemitraan pendidikan bukanlah sekadar kumpulan relasi bilateral antara sekolah dan masing-masing mitra secara terpisah, melainkan jaringan relasi yang lebih kompleks dan saling terhubung.

Perlu pula dicermati bahwa kepentingan dunia usaha terhadap kemitraan pendidikan tidak seragam antara perusahaan berskala besar dan perusahaan berskala kecil hingga menengah. Perusahaan besar, terutama yang telah memiliki divisi tanggung jawab sosial korporasi yang mapan, cenderung memiliki program kemitraan pendidikan yang lebih terstruktur, dengan alokasi anggaran khusus dan indikator keberhasilan yang jelas, sehingga relasi dengan sekolah dapat dibangun melalui jalur formal dan prosedural. Sebaliknya, usaha kecil dan menengah di sekitar sekolah kerap tidak memiliki program tanggung jawab sosial yang terstruktur, sehingga keterlibatannya dalam kemitraan pendidikan lebih banyak digerakkan oleh relasi personal dan rasa memiliki terhadap komunitas setempat. Perbedaan karakter ini menuntut sekolah untuk memiliki pendekatan yang berbeda pula, yaitu pendekatan formal-prosedural untuk mitra usaha besar dan pendekatan personal-relasional untuk mitra usaha kecil dan menengah, sebagaimana akan dielaborasi lebih lanjut pada bab keenam.

3.3 Dinamika Kekuasaan dan Kepentingan dalam Relasi Multi-Pihak

Memahami peran dan kepentingan masing-masing kelompok mitra saja tidak cukup untuk mengelola kemitraan secara efektif, karena dalam praktiknya, relasi antara sekolah dan berbagai pemangku kepentingannya senantiasa diwarnai oleh dinamika kekuasaan yang tidak setara. Sebagian pemangku kepentingan memiliki pengaruh yang besar terhadap keberlangsungan sekolah namun tingkat kepentingannya terhadap urusan sehari-hari sekolah relatif rendah, sementara sebagian pemangku kepentingan lain memiliki kepentingan yang tinggi namun pengaruh yang terbatas untuk memengaruhi kebijakan sekolah. Untuk memahami dinamika ini secara sistematis,

kajian manajemen strategis menawarkan sejumlah alat analisis yang dapat diadaptasi ke dalam konteks pengelolaan kemitraan pendidikan.

Salah satu alat analisis yang paling banyak digunakan adalah matriks kekuasaan-kepentingan (power-interest grid) yang dikembangkan oleh Mendelow (1991), yang mengategorikan pemangku kepentingan ke dalam empat kuadran berdasarkan tingkat kekuasaan dan kepentingannya terhadap suatu isu atau organisasi, yaitu kuadran yang memerlukan pengelolaan secara intensif (manage closely), kuadran yang perlu dijaga kepuasannya (keep satisfied), kuadran yang cukup diberi informasi (keep informed), dan kuadran yang cukup dipantau (monitor) (Mendelow, 1991, sebagaimana dikutip dalam kajian pemetaan pemangku kepentingan kontemporer). Dalam konteks sekolah, pengurus yayasan dan dinas pendidikan misalnya, umumnya berada pada kuadran kekuasaan tinggi dan kepentingan tinggi, yang memerlukan pengelolaan relasi paling intensif, sementara sebagian anggota masyarakat umum yang tidak memiliki anak yang bersekolah di institusi tersebut mungkin berada pada kuadran kekuasaan dan kepentingan yang lebih rendah, meski tetap perlu dipantau mengingat potensi pengaruhnya terhadap opini publik.

Pengembangan lebih lanjut dari kerangka analisis pemangku kepentingan ditawarkan oleh Mitchell, Agle, dan Wood (1997) melalui model salience, yang menambahkan dua dimensi baru selain kekuasaan, yaitu legitimasi (legitimacy) dan urgensi (urgency). Legitimasi merujuk pada persepsi umum bahwa tindakan suatu aktor bersifat pantas dan dapat diterima dalam konteks sosial tertentu, sementara urgensi merujuk pada sejauh mana klaim atau kepentingan suatu aktor memerlukan perhatian segera, baik karena sensitivitas waktu maupun tingkat kritikalitasnya (Mitchell et al., 1997). Berdasarkan kombinasi ketiga atribut tersebut, pemangku kepentingan dapat dikategorikan menjadi beberapa tipe, mulai dari pemangku kepentingan definitif yang memiliki ketiga atribut sekaligus dan menuntut perhatian segera, hingga pemangku kepentingan laten yang hanya memiliki satu atribut dan dapat diabaikan sepanjang atribut keduanya belum muncul.

Penerapan kerangka salience dalam konteks sekolah memberikan wawasan penting bahwa prioritas pengelolaan kemitraan tidak boleh hanya didasarkan pada kekuasaan formal semata. Sebagai ilustrasi, sekelompok orang tua yang secara formal tidak memiliki kekuasaan struktural dalam pengambilan keputusan sekolah, namun mengajukan keluhan yang sah (legitimate) mengenai keselamatan anak di lingkungan sekolah dengan tingkat urgensi yang tinggi, semestinya diperlakukan sebagai pemangku kepentingan definitif yang memerlukan respons segera dari manajemen sekolah, meskipun secara struktural kekuasaan mereka terbatas. Kegagalan sekolah dalam membaca dinamika salience semacam ini kerap menjadi pemicu ketegangan dan konflik yang sesungguhnya dapat dicegah apabila sekolah memiliki kepekaan yang memadai terhadap legitimasi dan urgensi kepentingan pemangku kepentingannya, bukan semata-mata terpaku pada struktur kekuasaan formal.

Dinamika kekuasaan dalam relasi multipihak juga perlu dipahami dalam konteks yang lebih luas, yaitu ketimpangan struktural yang kerap mewarnai relasi antara sekolah dan sebagian kelompok pemangku kepentingannya. Sekolah, terutama sekolah negeri dengan struktur birokrasi yang kuat, sering kali memiliki kekuasaan relatif lebih besar dibandingkan orang tua secara individual, terutama orang tua dari kelompok sosial ekonomi rentan yang memiliki keterbatasan pengetahuan mengenai hak-haknya dalam sistem pendidikan. Ketimpangan kekuasaan semacam ini, apabila tidak disadari dan dikelola secara sengaja, berpotensi melahirkan kemitraan yang secara formal tampak partisipatif namun secara substantif tetap didominasi oleh kepentingan sekolah, sebuah fenomena yang dalam literatur partisipasi publik kerap disebut sebagai partisipasi semu atau tokenism.

Dinamika kekuasaan juga dapat bergerak ke arah sebaliknya, yaitu ketika sekolah justru berada pada posisi yang lebih lemah dibandingkan sebagian pemangku kepentingannya. Kondisi ini kerap dijumpai dalam relasi antara sekolah swasta kecil dengan pengurus yayasan yang memiliki kekuasaan finansial dan struktural yang dominan, di mana kepala sekolah dan guru berada pada posisi yang relatif rentan untuk

menyuarakan pertimbangan pedagogis yang mungkin berbeda dari kepentingan bisnis yayasan. Demikian pula dalam relasi antara sekolah dan dunia usaha berskala besar, sekolah kerap berada pada posisi tawar yang lebih lemah, terutama apabila sekolah tersebut sangat bergantung pada bantuan dana atau sarana dari mitra usaha tunggal, sehingga posisi tawarnya untuk menegosiasikan syarat kerja sama yang lebih menguntungkan bagi kepentingan pedagogis menjadi terbatas. Kesadaran terhadap potensi ketimpangan kekuasaan dalam kedua arah tersebut penting agar sekolah dapat merancang strategi mitigasi yang tepat, misalnya dengan diversifikasi mitra agar tidak terlalu bergantung pada satu pihak tertentu.

Penting pula dicermati bahwa dinamika kekuasaan dalam ekosistem pendidikan tidak selalu bersifat statis, melainkan dapat bergeser seiring perubahan konteks sosial, politik, dan ekonomi yang lebih luas. Perubahan kebijakan desentralisasi, misalnya, dapat mengubah keseimbangan kekuasaan antara pemerintah pusat dan pemerintah daerah dalam hal kewenangan pengelolaan pendidikan, sebagaimana akan dibahas lebih rinci pada bab ketujuh. Demikian pula perkembangan teknologi digital, yang akan dibahas pada bab kedelapan, berpotensi mengubah dinamika kekuasaan dalam relasi sekolah dan orang tua, misalnya melalui platform digital yang memungkinkan orang tua mengakses informasi perkembangan anak secara lebih langsung dan real-time, sehingga mengurangi asimetri informasi yang sebelumnya menjadi salah satu sumber ketimpangan kekuasaan antara sekolah dan keluarga.

Sebagai ilustrasi penerapan matriks kekuasaan-kepentingan dalam konteks sekolah menengah kejuruan yang tengah membangun kemitraan dengan dunia usaha, perusahaan besar yang menjadi mitra utama penyerapan lulusan dan penyedia program magang dapat dikategorikan berada pada kuadran kekuasaan tinggi dan kepentingan tinggi, sehingga memerlukan komunikasi intensif dan pelibatan dalam perumusan kurikulum. Sementara itu, asosiasi profesi di bidang keahlian terkait mungkin memiliki kepentingan yang tinggi terhadap kualitas lulusan namun kekuasaan yang lebih terbatas untuk memengaruhi

kebijakan sekolah secara langsung, sehingga cukup diberi informasi secara rutin mengenai perkembangan program. Sebaliknya, perusahaan kecil di sekitar sekolah yang sesekali menerima siswa magang mungkin memiliki kekuasaan dan kepentingan yang relatif rendah dibandingkan mitra utama, namun tetap perlu dipantau mengingat potensi perkembangannya di masa depan. Ilustrasi sederhana ini menunjukkan bagaimana alat analisis kekuasaan-kepentingan dapat membantu sekolah mengalokasikan sumber daya relasionalnya secara lebih efisien, alih-alih memperlakukan seluruh mitra dunia usaha secara seragam.

Dinamika kekuasaan juga kerap memunculkan potensi konflik kepentingan ketika kepentingan satu kelompok pemangku kepentingan berbenturan langsung dengan kepentingan kelompok lainnya. Sebagai ilustrasi, kepentingan pengurus yayasan untuk menjaga keberlanjutan finansial lembaga pendidikan dapat berbenturan dengan kepentingan orang tua yang menghendaki biaya pendidikan yang terjangkau, atau kepentingan dunia usaha yang menghendaki kurikulum yang sangat spesifik sesuai kebutuhan industrinya dapat berbenturan dengan kepentingan pedagogis sekolah untuk menyediakan pendidikan yang lebih holistik dan tidak semata-mata berorientasi pada kesiapan kerja jangka pendek. Situasi konflik kepentingan semacam ini bersifat lumrah dalam relasi multipihak dan tidak perlu dipandang sebagai kegagalan kemitraan, melainkan sebagai bagian alami dari dinamika kepentingan yang beragam, sepanjang sekolah memiliki mekanisme resolusi konflik yang jelas dan berkeadilan, sebuah tema yang akan dibahas secara khusus pada bab kesembilan mengenai pengelolaan konflik kepentingan dalam relasi multipihak.

Kewaspadaan terhadap fenomena partisipasi semu tersebut penting ditekankan karena praktik ini kerap sulit dikenali pada pandangan pertama, mengingat secara formal seluruh syarat partisipasi tampak terpenuhi, misalnya adanya rapat komite yang rutin diselenggarakan dan daftar hadir orang tua yang lengkap. Namun, apabila ditelisik lebih jauh, keputusan-keputusan penting kerap telah dirumuskan terlebih dahulu oleh pihak sekolah sebelum rapat berlangsung, sehingga forum partisipasi tersebut hanya berfungsi

sebagai ajang sosialisasi keputusan yang telah diambil, bukan sebagai ruang musyawarah yang sesungguhnya. Untuk membedakan partisipasi substantif dari partisipasi semu, sekolah dan pemangku kepentingan dapat mencermati beberapa penanda, misalnya apakah agenda rapat disusun secara kolaboratif atau ditentukan sepihak oleh sekolah, apakah terdapat ruang bagi peserta rapat untuk mengajukan usulan alternatif, dan apakah terdapat mekanisme umpan balik yang jelas mengenai bagaimana masukan peserta rapat ditindaklanjuti oleh pihak sekolah.

3.4 Prinsip Kesetaraan, Kepercayaan, dan Resiprositas dalam Membangun Kemitraan

Menyadari adanya dinamika kekuasaan yang tidak setara dalam ekosistem pemangku kepentingan pendidikan, sekolah perlu secara sengaja menerapkan sejumlah prinsip yang dapat menyeimbangkan relasi tersebut agar kemitraan yang terbangun benar-benar bersifat sinergis, bukan sekadar hubungan hierarkis yang dibungkus dengan retorika partisipasi. Tiga prinsip utama yang perlu dipegang teguh dalam membangun kemitraan yang sehat adalah kesetaraan, kepercayaan, dan resiprositas, yang ketiganya saling terkait dan saling menguatkan satu sama lain.

Prinsip kesetaraan tidak berarti bahwa seluruh pemangku kepentingan harus diperlakukan secara identik tanpa mempertimbangkan perbedaan peran dan tanggung jawabnya, melainkan berarti bahwa setiap pihak diberi ruang yang layak untuk menyuarakan kepentingan dan perspektifnya dalam proses pengambilan keputusan yang memengaruhi dirinya. Kesetaraan dalam konteks ini lebih dekat dengan gagasan keadilan prosedural, yaitu jaminan bahwa proses pengambilan keputusan berjalan secara transparan, memberi kesempatan bersuara yang adil, dan tidak didominasi oleh satu kelompok kepentingan tertentu. Penerapan prinsip ini dapat diwujudkan misalnya melalui mekanisme musyawarah dalam forum komite sekolah yang benar-benar melibatkan representasi orang

tua dari berbagai latar belakang sosial ekonomi, bukan hanya kelompok orang tua yang secara ekonomi dan sosial sudah dominan.

Prinsip kepercayaan merupakan modal relasional yang tidak dapat dibangun secara instan, melainkan hasil dari akumulasi interaksi yang konsisten dan dapat diandalkan dari waktu ke waktu, sebagaimana ditegaskan dalam pembahasan teori modal sosial pada bab sebelumnya. Kepercayaan antara sekolah dan pemangku kepentingannya tumbuh ketika sekolah secara konsisten memenuhi janji dan komitmennya, bersikap transparan dalam pengelolaan sumber daya, serta responsif terhadap masukan dan keluhan yang disampaikan. Sebaliknya, kepercayaan mudah runtuh ketika terjadi inkonsistensi antara ucapan dan tindakan sekolah, misalnya ketika dana yang dihimpun dari orang tua tidak dikelola secara transparan, sebagaimana menjadi salah satu perhatian utama dalam regulasi mengenai komite sekolah yang secara tegas melarang praktik pungutan yang tidak akuntabel (Ombudsman RI, dalam kajian revitalisasi komite sekolah).

Prinsip resiprositas menegaskan bahwa kemitraan yang berkelanjutan harus bersifat saling menguntungkan, bukan relasi sepihak yang hanya menguntungkan salah satu pihak. Dalam konteks kemitraan sekolah dengan orang tua, misalnya, resiprositas terwujud ketika sekolah tidak hanya meminta dukungan dari orang tua, tetapi juga memberikan nilai tambah yang jelas bagi orang tua, misalnya berupa informasi perkembangan anak yang transparan, akses konsultasi yang mudah, serta pelibatan yang bermakna dalam pengambilan keputusan. Demikian pula dalam kemitraan dengan dunia usaha, resiprositas terwujud ketika sekolah tidak hanya menerima bantuan dari dunia usaha, tetapi juga memberikan kontribusi balik, misalnya berupa lulusan yang kompeten dan siap kerja, atau eksposur reputasional positif bagi mitra usaha yang terlibat. Ketiadaan resiprositas dalam jangka panjang cenderung melahirkan kelelahan partisipasi (participation fatigue) pada pihak mitra, yang pada gilirannya mengancam keberlanjutan kemitraan itu sendiri.

Ketiga prinsip tersebut, kesetaraan, kepercayaan, dan resiprositas, pada dasarnya merupakan operasionalisasi dari dimensi relasional

dalam kerangka sintesis kemitraan sinergis yang telah dirumuskan pada bab kedua. Sekolah yang berhasil menanamkan ketiga prinsip ini ke dalam budaya kelembagaannya akan lebih mudah membangun modal sosial yang kokoh, sebagaimana ditegaskan oleh Putnam (1993) bahwa kepercayaan, norma, dan jaringan sosial merupakan prasyarat bagi tindakan kolektif yang efektif. Sebaliknya, sekolah yang mengabaikan ketiga prinsip ini, meskipun memiliki struktur formal kemitraan yang lengkap seperti komite sekolah yang aktif secara administratif, berisiko tetap menghadapi kemitraan yang rapuh dan mudah retak ketika dihadapkan pada situasi konflik kepentingan.

Penerapan ketiga prinsip tersebut memerlukan konsistensi pada level praktik sehari-hari, bukan hanya pada level retorika kebijakan sekolah. Sebagai contoh, prinsip kesetaraan dapat diuji melalui pertanyaan sederhana namun mendasar, yaitu apakah forum-forum kemitraan sekolah, seperti rapat komite atau pertemuan orang tua, benar-benar dijadwalkan dan diselenggarakan dengan mempertimbangkan kemudahan akses seluruh kelompok orang tua, termasuk orang tua yang bekerja dengan jam kerja tidak fleksibel, ataukah hanya mengakomodasi kenyamanan kelompok orang tua tertentu. Prinsip kepercayaan dapat diuji melalui pertanyaan apakah laporan keuangan komite sekolah benar-benar dipublikasikan secara terbuka dan dapat diakses oleh seluruh orang tua, ataukah hanya disampaikan secara terbatas kepada segelintir pengurus. Prinsip resiprositas dapat diuji melalui pertanyaan apakah sekolah secara aktif mencari cara untuk memberikan nilai tambah balik kepada mitra, ataukah hanya berperan sebagai pihak yang senantiasa meminta dukungan tanpa memberikan kontribusi setimpal.

Selain ketiga prinsip utama tersebut, kajian mengenai partisipasi publik dalam pengelolaan layanan dasar juga menekankan pentingnya prinsip keempat, yaitu keberlanjutan (sustainability), yang menegaskan bahwa kemitraan yang baik tidak boleh bergantung pada inisiatif personal satu kepala sekolah atau satu generasi pengurus komite tertentu, melainkan harus melembaga menjadi bagian dari budaya dan sistem kerja sekolah yang dapat terus berjalan meskipun terjadi

pergantian kepemimpinan. Kemitraan yang sangat bergantung pada karisma atau jejaring personal seorang kepala sekolah tertentu berisiko mengalami kemunduran drastis begitu kepala sekolah tersebut berpindah tugas, sebuah kerentanan yang perlu diantisipasi melalui pelembagaan mekanisme kemitraan yang lebih sistemik, sebagaimana akan dibahas lebih lanjut pada bab kesembilan mengenai struktur organisasi dan mekanisme koordinasi kemitraan.

Penerapan keempat prinsip tersebut, kesetaraan, kepercayaan, resiprositas, dan keberlanjutan, secara bersama-sama membentuk apa yang dapat disebut sebagai tata kelola relasional (relational governance) dalam pengelolaan kemitraan sekolah, sebagai pelengkap dari tata kelola struktural yang diwujudkan melalui regulasi formal seperti komite sekolah. Tata kelola relasional menekankan bahwa keberhasilan kemitraan tidak semata-mata ditentukan oleh kelengkapan struktur formal, melainkan juga, bahkan mungkin lebih dominan, ditentukan oleh kualitas interaksi harian antara sekolah dan pemangku kepentingannya. Sekolah yang memiliki struktur komite yang lengkap namun kualitas relasionalnya rendah cenderung menghasilkan kemitraan yang rapuh, sementara sekolah dengan struktur formal yang sederhana namun kualitas relasionalnya tinggi kerap justru mampu menghasilkan kerja sama yang lebih produktif dan berkelanjutan.

Dalam praktiknya, membangun keempat prinsip tersebut memerlukan waktu dan kesabaran, mengingat kepercayaan dan norma resiprositas tidak dapat dipaksakan melalui kebijakan administratif semata. Kepala sekolah dan jajaran manajemen perlu menyadari bahwa investasi relasional pada tahun-tahun awal kepemimpinannya, meskipun mungkin belum menunjukkan hasil yang signifikan dalam jangka pendek, merupakan fondasi penting yang akan menentukan kualitas kemitraan pada tahun-tahun berikutnya. Pendekatan yang terburu-buru, misalnya dengan langsung menuntut kontribusi besar dari mitra tanpa terlebih dahulu membangun kepercayaan melalui interaksi yang konsisten, cenderung menghasilkan resistensi alih-alih dukungan, sebuah pelajaran penting yang perlu dipegang oleh setiap kepala sekolah yang baru memulai penguatan kemitraan di satuan pendidikannya.

Untuk membantu sekolah menilai sejauh mana keempat prinsip tersebut telah diterapkan secara nyata, dapat dirumuskan beberapa indikator sederhana yang bersifat reflektif. Indikator kesetaraan dapat dilihat dari keberagaman latar belakang peserta forum kemitraan dan sejauh mana suara kelompok minoritas atau rentan turut terakomodasi dalam keputusan yang diambil. Indikator kepercayaan dapat dilihat dari tingkat keterbukaan informasi sekolah, termasuk kemudahan akses publik terhadap laporan pertanggungjawaban program dan keuangan. Indikator resiprositas dapat dilihat dari keseimbangan antara permintaan dan pemberian dalam relasi kemitraan, apakah sekolah hanya menjadi pihak yang senantiasa meminta ataukah turut memberikan kontribusi balik yang berarti bagi mitranya. Indikator keberlanjutan dapat dilihat dari sejauh mana program kemitraan tetap berjalan meskipun terjadi pergantian kepala sekolah atau pengurus komite, tanpa mengalami kemunduran signifikan. Indikator-indikator reflektif semacam ini, meskipun bersifat kualitatif dan belum tentu terukur secara presisi kuantitatif, dapat menjadi titik awal bagi sekolah untuk melakukan evaluasi mandiri terhadap kualitas kemitraan yang telah dibangunnya, sebelum masuk ke pembahasan instrumen evaluasi yang lebih formal pada bab kesepuluh.

Pada akhirnya, keempat prinsip yang dibahas dalam bagian ini perlu dipahami bukan sebagai daftar periksa administratif yang cukup dipenuhi secara formalitas, melainkan sebagai orientasi nilai yang perlu meresap ke dalam cara berpikir dan bertindak seluruh unsur sekolah, mulai dari kepala sekolah, guru, hingga tenaga kependidikan yang berinteraksi langsung dengan orang tua dan masyarakat. Perubahan orientasi nilai semacam ini tentu tidak dapat terjadi secara instan melalui satu kebijakan atau pelatihan tunggal, melainkan memerlukan proses internalisasi yang berkelanjutan, termasuk melalui keteladanan pimpinan sekolah dan konsistensi kebijakan dari waktu ke waktu, sebuah proses yang akan banyak disinggung kembali pada pembahasan kepemimpinan kepala sekolah dalam menggerakkan kemitraan di bab kesembilan.

3.5 Tantangan Struktural dan Kultural dalam Membangun Ekosistem Kemitraan

Meskipun kerangka teoretis dan prinsip-prinsip normatif mengenai kemitraan telah banyak dibahas dalam literatur manajemen pendidikan, penerapannya di lapangan senantiasa dihadapkan pada berbagai tantangan struktural dan kultural yang perlu diakui secara jujur agar strategi kemitraan yang dirancang bersifat realistis, bukan sekadar idealisasi normatif yang jauh dari kondisi riil di lapangan. Tantangan struktural pertama adalah ketimpangan kapasitas kelembagaan antarsekolah, terutama antara sekolah di wilayah perkotaan yang relatif memiliki akses lebih luas terhadap jejaring pemangku kepentingan, dengan sekolah di wilayah terdepan, terluar, dan tertinggal yang menghadapi keterbatasan akses terhadap mitra potensial, baik dari kalangan dunia usaha maupun lembaga masyarakat sipil.

Tantangan struktural kedua adalah lemahnya kapasitas manajerial sebagian kepala sekolah dalam mengelola kemitraan secara strategis, sebagaimana ditemukan dalam berbagai kajian implementasi Manajemen Berbasis Sekolah di Indonesia yang mengidentifikasi lemahnya kapasitas manajerial kepala sekolah sebagai salah satu kendala utama, di samping ketimpangan sumber daya sekolah dan minimnya keterlibatan masyarakat (Umkal, 2024). Banyak kepala sekolah yang memiliki kompetensi pedagogis dan administratif yang memadai, namun belum terlatih secara khusus dalam keterampilan membangun jejaring, bernegosiasi dengan mitra eksternal, atau merancang program kemitraan yang terstruktur dan terukur. Kesenjangan kompetensi ini menjadi salah satu argumen penting mengapa buku ini menempatkan pembahasan strategi manajerial kemitraan sebagai bab tersendiri pada bagian akhir buku.

Tantangan struktural ketiga terkait dengan fungsi kelembagaan formal kemitraan, khususnya komite sekolah, yang di banyak tempat masih berjalan secara formalitas dan belum sepenuhnya menjalankan peran substantifnya sebagai mitra strategis sekolah. Meskipun regulasi mengenai komite sekolah telah cukup komprehensif mengatur tugas dan

kewenangannya, termasuk memberikan pertimbangan kebijakan pendidikan, menggalang dana secara akuntabel, mengawasi pelayanan pendidikan, dan menindaklanjuti keluhan masyarakat (Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016), implementasinya di lapangan kerap mengalami reduksi fungsi menjadi sekadar penggalang dana semata, tanpa menjalankan fungsi pertimbangan kebijakan dan pengawasan secara substantif.

Di samping tantangan struktural, terdapat pula tantangan kultural yang tidak kalah signifikan dalam membangun ekosistem kemitraan yang sinergis. Tantangan kultural pertama adalah masih kuatnya persepsi di sebagian kalangan pendidik bahwa urusan pendidikan merupakan domain eksklusif profesional sekolah, sehingga pelibatan pihak eksternal, termasuk orang tua, kerap dipandang sebagai bentuk intervensi yang mengganggu otonomi profesional guru, alih-alih dipandang sebagai sumber daya yang dapat memperkaya proses pendidikan. Persepsi semacam ini, sebagaimana disinggung pada bab pertama, merupakan warisan dari paradigma sekolah sebagai institusi tertutup yang belum sepenuhnya tergantikan oleh paradigma sistem terbuka, meskipun secara kebijakan formal desentralisasi pendidikan telah berjalan cukup lama.

Tantangan kultural kedua adalah kesenjangan literasi partisipasi di kalangan sebagian orang tua dan masyarakat, terutama pada kelompok sosial ekonomi rentan, yang kerap belum memiliki pemahaman memadai mengenai hak dan mekanisme partisipasinya dalam pengelolaan sekolah. Kesenjangan ini berpotensi melahirkan partisipasi yang timpang, di mana forum-forum kemitraan formal seperti rapat komite sekolah cenderung didominasi oleh kelompok orang tua yang secara sosial ekonomi dan pendidikan sudah lebih mapan, sementara suara kelompok rentan tidak terwakili secara memadai. Tantangan ini akan dibahas lebih rinci pada bab keempat, khususnya terkait hambatan sosioekonomi dan budaya dalam kemitraan sekolah dengan keluarga.

Tantangan kultural ketiga adalah kecenderungan sebagian pemangku kepentingan eksternal, termasuk sebagian pihak dunia usaha dan pemerintah daerah, untuk memandang kemitraan dengan sekolah

semata-mata sebagai kewajiban administratif atau kegiatan seremonial, bukan sebagai investasi strategis jangka panjang. Kecenderungan ini tecermin misalnya dari praktik kerja sama yang berhenti pada penandatanganan nota kesepahaman tanpa tindak lanjut program yang konkret dan berkelanjutan, sebuah fenomena yang akan dibahas lebih mendalam pada bab keenam mengenai tata kelola perjanjian kerja sama sekolah dan industri. Mengatasi tantangan kultural semacam ini memerlukan pendekatan komunikasi strategis dari pihak sekolah untuk secara konsisten mengomunikasikan nilai tambah nyata dari kemitraan, bukan sekadar mengandalkan itikad baik mitra semata.

Tantangan struktural dan kultural yang telah diuraikan di atas juga perlu dipahami dalam konteks keragaman geografis dan sosial budaya Indonesia yang sangat luas. Sekolah yang berada di wilayah dengan tingkat homogenitas sosial budaya yang tinggi, misalnya di sebagian wilayah pedesaan dengan komposisi penduduk yang relatif seragam, cenderung menghadapi tantangan membangun kesepakatan bersama yang lebih sederhana dibandingkan sekolah di wilayah perkotaan dengan tingkat keragaman sosial, ekonomi, etnis, dan agama yang tinggi. Pada sekolah dengan konteks keragaman tinggi, kemitraan yang efektif menuntut kepekaan tambahan terhadap potensi perbedaan kepentingan dan cara pandang antarkelompok, agar kebijakan kemitraan yang dirumuskan tidak secara tidak sengaja menguntungkan satu kelompok sosial budaya tertentu dengan mengorbankan kelompok lainnya.

Tantangan lain yang perlu dicermati adalah keterbatasan waktu dan energi yang dimiliki oleh sebagian besar pemangku kepentingan, terutama orang tua yang bekerja penuh waktu atau bahkan menjalani lebih dari satu pekerjaan untuk memenuhi kebutuhan ekonomi keluarga. Tuntutan partisipasi yang terlalu tinggi frekuensinya, tanpa mempertimbangkan keterbatasan waktu riil yang dimiliki mitra, berisiko menjadi beban tambahan yang justru kontraproduktif bagi tujuan kemitraan itu sendiri. Sekolah perlu cermat merancang bentuk-bentuk partisipasi yang fleksibel dan proporsional, sehingga kemitraan tidak menjadi tuntutan yang memberatkan, melainkan tetap terasa bermakna dan dapat dijalani secara berkelanjutan oleh seluruh pihak

yang terlibat, sebuah pertimbangan yang akan banyak diangkat kembali pada pembahasan strategi komunikasi di bab keempat.

Mengakui keberadaan tantangan struktural dan kultural tersebut bukan dimaksudkan untuk melahirkan sikap pesimistis terhadap prospek kemitraan sekolah di Indonesia, melainkan justru untuk membangun dasar yang realistis bagi perumusan strategi yang lebih efektif. Sebagaimana ditegaskan oleh kerangka teori sistem terbuka pada bab sebelumnya, keberhasilan sekolah dalam beradaptasi dengan lingkungannya justru diuji melalui kemampuannya mengatasi hambatan-hambatan tersebut secara kreatif dan berkelanjutan, bukan melalui kondisi ideal tanpa tantangan sama sekali.

Simpulan

Bab ini telah memetakan ekosistem pemangku kepentingan pendidikan sekolah secara berlapis, menguraikan peran dan kepentingan empat kelompok mitra utama, menganalisis dinamika kekuasaan melalui kerangka matriks kekuasaan-kepentingan dan model salience, merumuskan tiga prinsip utama pembangunan kemitraan yang sehat, yaitu kesetaraan, kepercayaan, dan resiprositas, serta mengidentifikasi berbagai tantangan struktural dan kultural yang perlu diantisipasi dalam membangun ekosistem kemitraan yang sinergis di Indonesia. Pemahaman komprehensif mengenai ekosistem ini menjadi fondasi penting sebelum masuk ke pembahasan yang lebih spesifik mengenai masing-masing bentuk kemitraan.

Bab keempat akan memulai pembahasan tematik tersebut dengan mengangkat kemitraan sekolah dengan mitra yang paling dekat dan personal, yaitu orang tua dan keluarga peserta didik. Pembahasan akan mencakup signifikansi keterlibatan orang tua terhadap capaian belajar, ragam bentuk keterlibatan sebagaimana dirumuskan dalam kerangka Epstein, peran komite sekolah sebagai wadah kemitraan formal, strategi membangun komunikasi efektif, serta hambatan sosioekonomi dan budaya yang perlu diatasi, sebagai kelanjutan langsung dari kerangka konseptual yang telah dibangun dalam bab ini.

Sebagai ilustrasi penutup mengenai tantangan struktural dan kultural, dapat dicermati perbandingan antara sekolah di kawasan perkotaan besar dengan sekolah di kawasan pedesaan atau kepulauan terluar. Sekolah perkotaan umumnya menghadapi tantangan berupa tingginya mobilitas dan kesibukan orang tua yang membatasi waktu partisipasi tatap muka, namun diuntungkan oleh ketersediaan jejaring dunia usaha dan lembaga pendukung pendidikan yang lebih beragam. Sebaliknya, sekolah di kawasan pedesaan atau kepulauan terluar kerap memiliki modal sosial komunitas yang lebih kuat dan waktu partisipasi orang tua yang secara kultural lebih fleksibel, namun berhadapan dengan keterbatasan akses terhadap mitra dunia usaha dan lembaga pendukung yang lebih maju secara teknologi dan pembiayaan. Perbandingan ini menegaskan bahwa strategi kemitraan yang efektif tidak dapat diseragamkan secara nasional, melainkan perlu disesuaikan dengan konfigurasi tantangan struktural dan kultural yang spesifik pada setiap konteks kewilayahan, sebuah prinsip kontekstualisasi yang akan terus menjadi benang merah pembahasan pada bab-bab tematik selanjutnya.

Sebagai catatan penutup, penting ditegaskan kembali bahwa keempat kelompok mitra utama yang akan dibahas pada bab keempat hingga bab ketujuh, yaitu orang tua dan keluarga, masyarakat dan komunitas lokal, dunia usaha dan dunia industri, serta pemerintah dan lembaga kebijakan, bukanlah kategori yang terpisah dan berdiri sendiri, melainkan bagian integral dari satu ekosistem yang saling terkait sebagaimana telah diuraikan dalam bab ini. Pembahasan tematik pada bab-bab tersebut akan senantiasa merujuk kembali pada kerangka pemetaan aktor, dinamika kekuasaan, prinsip kemitraan, serta tantangan struktural dan kultural yang telah dibangun dalam bab ketiga ini, sehingga pembaca dapat melihat bagaimana satu kerangka analitis yang konsisten diterapkan secara konsekuen pada konteks yang berbeda-beda, alih-alih memperlakukan setiap bab tematik sebagai pembahasan yang terlepas satu sama lain.



BAB III
EKOSISTEM PEMANGKU KEPENTINGAN PENDIDIKAN

Setelah bab sebelumnya memetakan ekosistem pemangku kepentingan pendidikan secara menyeluruh, bab ini memulai rangkaian pembahasan tematik dengan mengangkat kemitraan sekolah dengan mitra yang paling dekat dan personal, yaitu orang tua dan keluarga peserta didik. Pemilihan orang tua dan keluarga sebagai mitra pertama yang dibahas secara mendalam bukan tanpa alasan, mengingat keluarga merupakan lingkungan pendidikan pertama dan utama bagi setiap anak, jauh sebelum anak tersebut mengenal institusi sekolah secara formal. Relasi antara sekolah dan keluarga, sebagaimana ditegaskan melalui model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih pada bab kedua, merupakan fondasi dasar bagi keberhasilan pendidikan anak, yang kemudian diperkuat oleh relasi dengan lingkaran mitra yang lebih luas.

Bab ini akan menguraikan secara berurutan signifikansi keterlibatan orang tua terhadap capaian belajar peserta didik, ragam bentuk keterlibatan orang tua mulai dari yang bersifat mendasar hingga yang bersifat strategis, peran komite sekolah sebagai wadah kemitraan formal, strategi membangun komunikasi yang efektif antara sekolah dan keluarga, serta hambatan sosioekonomi dan budaya yang perlu diantisipasi agar kemitraan yang dibangun benar-benar inklusif dan menjangkau seluruh kelompok keluarga, bukan hanya kelompok keluarga yang secara sosial ekonomi telah mapan.

Penting untuk ditegaskan sejak awal bahwa istilah orang tua dalam pembahasan bab ini digunakan secara inklusif untuk mencakup seluruh figur pengasuh utama peserta didik, tidak terbatas pada orang tua

kandung semata, mengingat realitas struktur keluarga di Indonesia yang beragam, termasuk keluarga dengan pengasuhan oleh kakek dan nenek, wali, atau kerabat lain akibat berbagai kondisi seperti migrasi kerja orang tua kandung, perceraian, atau faktor sosial ekonomi lainnya. Kepekaan terhadap keragaman struktur keluarga ini penting agar kebijakan dan program kemitraan yang dirancang sekolah tidak secara tidak sengaja mengecualikan sebagian peserta didik yang pengasuh utamanya bukan orang tua kandung dalam pengertian konvensional, sebuah pertimbangan yang akan kembali diangkat pada pembahasan mengenai hambatan sosioekonomi dan budaya di bagian akhir bab ini.

4.1 Signifikansi Keterlibatan Orang Tua terhadap Capaian Belajar Peserta Didik

Sejumlah besar kajian empiris, baik dari konteks internasional maupun konteks Indonesia, secara konsisten menunjukkan adanya hubungan positif antara keterlibatan orang tua dan capaian belajar peserta didik. Kajian yang dilakukan terhadap siswa kelas V sekolah dasar, misalnya, menemukan bahwa keterlibatan orang tua berpengaruh positif dan signifikan terhadap prestasi akademik siswa, dengan sumbangan sebesar 21,5 persen terhadap variasi capaian prestasi akademik yang diamati (Aminati, dalam kajian keterlibatan orang tua dan prestasi akademik siswa sekolah dasar). Angka tersebut, meskipun tidak dapat digeneralisasi secara mutlak ke seluruh konteks dan jenjang pendidikan, memberikan indikasi kuat bahwa keterlibatan orang tua bukanlah faktor pelengkap yang dapat diabaikan, melainkan variabel penjelas yang signifikan dalam memahami variasi capaian belajar peserta didik.

Kajian lain yang meneliti pengaruh keterlibatan orang tua, perilaku guru, dan motivasi belajar terhadap prestasi belajar matematika siswa menemukan bahwa ketiga variabel tersebut secara simultan memberikan kontribusi signifikan, dengan keterlibatan orang tua menjadi salah satu prediktor penting di samping faktor-faktor yang berasal dari lingkungan sekolah itu sendiri (Fane & Sugito, 2019).

Temuan ini penting untuk digarisbawahi karena menegaskan bahwa capaian belajar peserta didik tidak semata-mata ditentukan oleh faktor-faktor yang berada di dalam kendali langsung sekolah, seperti kualitas pengajaran guru, melainkan juga sangat dipengaruhi oleh faktor-faktor yang berada di ranah keluarga, sebuah temuan yang memperkuat argumen mengenai perlunya kemitraan sinergis sebagaimana telah dibangun sejak bab pertama buku ini.

Kerangka teoretis yang banyak digunakan untuk menjelaskan mekanisme keterlibatan orang tua adalah model yang dikembangkan oleh Hoover-Dempsey dan Sandler (2005), yang menjelaskan bahwa keputusan orang tua untuk terlibat dalam pendidikan anaknya dipengaruhi oleh tiga faktor utama, yaitu konstruksi peran orang tua terhadap keterlibatannya (parental role construction), keyakinan diri orang tua terhadap kemampuannya membantu anak belajar (self-efficacy), serta ajakan dan kesempatan keterlibatan yang diberikan oleh anak, sekolah, dan guru (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005, sebagaimana dikutip dalam berbagai kajian keterlibatan orang tua di Indonesia). Model ini memberikan wawasan penting bahwa keterlibatan orang tua tidak semata-mata ditentukan oleh kemauan orang tua secara individual, melainkan juga sangat dipengaruhi oleh sejauh mana sekolah secara aktif membuka ruang dan mengundang keterlibatan tersebut, sebuah tanggung jawab yang tidak dapat dilimpahkan sepenuhnya kepada pihak keluarga.

Signifikansi keterlibatan orang tua tidak terbatas pada capaian akademik semata, melainkan juga mencakup aspek perkembangan non-akademik peserta didik, termasuk kesiapan belajar, regulasi diri, dan kesejahteraan psikologis. Kajian pada jenjang pendidikan anak usia dini, misalnya, menemukan bahwa keterlibatan orang tua berpengaruh positif terhadap kesiapan belajar anak, mencakup dimensi kognitif, sosial, dan emosional yang menjadi fondasi penting bagi keberhasilan anak pada jenjang pendidikan selanjutnya (kajian pengaruh keterlibatan orang tua terhadap kesiapan belajar anak di taman kanak-kanak). Pada jenjang pendidikan anak berkebutuhan khusus, keterlibatan orang tua bahkan memiliki peran yang lebih krusial lagi, mengingat kompleksitas

kebutuhan pembelajaran yang dihadapi menuntut kolaborasi yang lebih intensif antara sekolah dan keluarga dibandingkan pada peserta didik pada umumnya.

Penting untuk dicatat bahwa hubungan antara keterlibatan orang tua dan capaian belajar bersifat resiprokal, bukan searah semata. Di satu sisi, keterlibatan orang tua yang tinggi cenderung berkorelasi dengan capaian belajar yang lebih baik, namun di sisi lain, capaian belajar anak yang baik juga cenderung mendorong orang tua untuk semakin terlibat, sementara capaian belajar yang kurang memuaskan terkadang justru membuat sebagian orang tua merasa tidak berdaya dan menarik diri dari keterlibatan. Dinamika resiprokal ini menegaskan pentingnya sekolah merancang strategi keterlibatan orang tua yang tidak hanya menyasar orang tua dari peserta didik berprestasi tinggi, melainkan secara khusus juga menjangkau dan memberdayakan orang tua dari peserta didik yang menghadapi tantangan belajar, agar siklus keterlibatan yang positif dapat terbangun sejak dini, bukan hanya menjadi hak istimewa kelompok peserta didik tertentu.

Signifikansi keterlibatan orang tua juga perlu dipahami dalam kaitannya dengan motivasi belajar peserta didik sebagai variabel antara yang menjembatani keterlibatan orang tua dengan capaian akademik. Kajian mengenai peran orang tua dalam meningkatkan motivasi belajar menegaskan bahwa orang tua yang secara konsisten mendorong dan mengarahkan anaknya untuk menyeimbangkan waktu bermain dan belajar cenderung berkontribusi terhadap penguatan motivasi intrinsik anak dalam belajar, yang pada gilirannya berdampak positif terhadap capaian akademiknya secara berkelanjutan. Dengan demikian, keterlibatan orang tua tidak hanya berdampak langsung terhadap capaian belajar melalui mekanisme pendampingan akademik semata, melainkan juga bekerja secara tidak langsung melalui penguatan aspek motivasional dan psikologis peserta didik, yang kerap menjadi faktor penentu keberlanjutan prestasi belajar dalam jangka panjang.

Signifikansi keterlibatan orang tua juga tampak jelas ketika dikaitkan dengan jenjang pendidikan anak usia dini, sebuah periode emas perkembangan yang menuntut kolaborasi erat antara sekolah dan

keluarga. Kajian mengenai peran dan manfaat keterlibatan orang tua di jenjang pendidikan anak usia dini menegaskan bahwa keterlibatan orang tua, baik melalui kehadiran dalam pertemuan orang tua dan guru, partisipasi dalam aktivitas kelas, maupun komunikasi rutin mengenai perkembangan anak, secara positif memengaruhi prestasi belajar anak sejak usia dini (Puspa & Wahyuningsih, dalam kajian peran penting keterlibatan orang tua di PAUD). Fondasi keterlibatan yang dibangun sejak jenjang pendidikan anak usia dini ini idealnya terus dipelihara dan dikembangkan pada jenjang pendidikan dasar dan menengah, mengingat pola keterlibatan orang tua yang terbentuk sejak dini cenderung memengaruhi pola keterlibatan pada jenjang pendidikan selanjutnya.

Perlu pula dicermati bahwa kualitas keterlibatan orang tua kerap lebih menentukan dibandingkan kuantitas atau frekuensinya semata. Orang tua yang jarang hadir secara fisik di sekolah namun secara konsisten menanyakan perkembangan belajar anaknya, mendiskusikan pengalaman sekolah anaknya di rumah, dan menunjukkan minat yang tulus terhadap proses belajarnya, kerap memberikan dampak yang lebih besar dibandingkan orang tua yang sering hadir secara fisik dalam kegiatan sekolah namun tanpa keterlibatan substantif dalam mendukung proses belajar anak di rumah. Pembedaan antara keterlibatan yang bersifat performatif dan keterlibatan yang bersifat substantif ini penting untuk disadari oleh pihak sekolah, agar evaluasi terhadap efektivitas program kemitraan tidak hanya berfokus pada indikator kuantitatif seperti tingkat kehadiran, melainkan juga mempertimbangkan indikator kualitatif mengenai kedalaman dan konsistensi keterlibatan orang tua.

Dalam konteks Indonesia, kajian mengenai keterlibatan orang tua juga perlu mempertimbangkan keragaman jenjang dan jenis satuan pendidikan yang ada, mulai dari pendidikan anak usia dini, sekolah dasar, sekolah menengah pertama, sekolah menengah atas dan kejuruan, hingga pendidikan berkebutuhan khusus. Signifikansi keterlibatan orang tua cenderung memiliki bobot yang berbeda pada setiap jenjang tersebut, sebagaimana akan diuraikan lebih rinci pada sub-bab berikutnya mengenai bentuk-bentuk keterlibatan. Namun demikian,

benang merah yang konsisten ditemukan di seluruh jenjang tersebut adalah bahwa keterlibatan orang tua, dalam bentuk apa pun, senantiasa memberikan kontribusi positif terhadap iklim belajar dan kesejahteraan psikologis peserta didik, sebuah temuan yang memperkuat urgensi pembahasan mendalam mengenai kemitraan sekolah dan keluarga sebagai pembuka rangkaian bab tematik dalam buku ini.

4.2 Bentuk-Bentuk Keterlibatan Orang Tua: Parenting, Komunikasi, hingga Pengambilan Keputusan

Sebagaimana telah diperkenalkan pada bab kedua, kerangka enam jenis keterlibatan yang dikembangkan oleh Epstein (2001) menawarkan peta jalan operasional yang komprehensif untuk memahami ragam bentuk keterlibatan orang tua dalam pendidikan anaknya. Bagian ini akan menguraikan lebih rinci masing-masing jenis keterlibatan tersebut beserta implikasi praktisnya bagi pengelolaan sekolah di Indonesia, sambil tetap menegaskan bahwa keenam jenis tersebut bukanlah tahapan yang harus dilalui secara berurutan, melainkan dimensi yang dapat dikembangkan secara simultan sesuai dengan kapasitas dan prioritas masing-masing sekolah.

Jenis keterlibatan pertama, parenting, merujuk pada dukungan sekolah kepada keluarga dalam membangun lingkungan rumah yang kondusif bagi tumbuh kembang dan proses belajar anak. Dalam praktiknya, sekolah dapat mewujudkan dukungan ini melalui penyelenggaraan kelas parenting, penyediaan materi edukatif mengenai tahapan perkembangan anak, atau forum konsultasi dengan tenaga bimbingan konseling sekolah. Jenis keterlibatan ini menjadi fondasi bagi jenis-jenis keterlibatan lainnya, mengingat orang tua yang memiliki pemahaman memadai mengenai kebutuhan perkembangan anaknya cenderung lebih siap untuk terlibat secara bermakna dalam bentuk-bentuk keterlibatan selanjutnya.

Jenis keterlibatan kedua, communicating, merujuk pada komunikasi dua arah yang efektif antara sekolah dan keluarga mengenai program sekolah dan perkembangan individual anak. Epstein dan

Sanders (2006) menekankan bahwa komunikasi yang efektif tidak boleh bersifat satu arah, misalnya hanya berupa pengumuman atau laporan nilai semata, melainkan harus membuka ruang bagi orang tua untuk memberikan umpan balik dan mengajukan pertanyaan. Praktik yang umum dijumpai di sekolah-sekolah Indonesia mencakup buku penghubung, pertemuan orang tua dan guru secara berkala, serta dalam perkembangan terkini, pemanfaatan platform digital yang memungkinkan komunikasi yang lebih responsif dan real-time, sebuah tema yang akan dibahas lebih rinci pada bab kedelapan.

Jenis keterlibatan ketiga, volunteering, merujuk pada pelibatan orang tua sebagai sukarelawan dalam berbagai kegiatan sekolah, baik yang berlangsung di dalam maupun di luar lingkungan sekolah. Bentuk pelibatan ini dapat bervariasi mulai dari membantu penyelenggaraan acara sekolah, menjadi narasumber tamu sesuai keahlian profesionalnya, hingga terlibat dalam kegiatan pendampingan ekstrakurikuler. Penting dicatat bahwa kesempatan menjadi sukarelawan perlu dirancang secara fleksibel agar dapat diakses oleh orang tua dengan berbagai keterbatasan waktu, tidak hanya oleh orang tua yang memiliki waktu luang lebih banyak, seperti yang akan dibahas lebih lanjut dalam pembahasan hambatan sosioekonomi pada bagian akhir bab ini.

Jenis keterlibatan keempat, learning at home, merujuk pada keterlibatan orang tua dalam mendampingi kegiatan belajar anak di rumah, termasuk membantu penyelesaian tugas, mendiskusikan materi pelajaran, atau menyediakan lingkungan belajar yang kondusif. Kajian mengenai pendampingan belajar anak selama masa pandemi menegaskan bahwa orang tua berperan penting sebagai pembelajar anak, pemenuh kebutuhan anak, dan penyedia fasilitas belajar, dengan bentuk pendampingan yang mencakup membantu kesulitan tugas, menjelaskan materi yang belum dipahami, dan merespons secara positif proses pembelajaran anak (kajian keterlibatan orang tua dalam pendampingan belajar anak selama masa pandemi Covid-19). Meskipun konteks pandemi telah berlalu, pelajaran mengenai pentingnya

pendampingan belajar di rumah tetap relevan sebagai salah satu pilar keterlibatan orang tua yang berkelanjutan.

Jenis keterlibatan kelima, decision making, merujuk pada pelibatan orang tua dalam pengambilan keputusan sekolah, baik melalui keanggotaan dalam komite sekolah maupun melalui mekanisme partisipatif lainnya. Jenis keterlibatan ini merupakan bentuk keterlibatan yang paling menuntut tingkat kepercayaan dan kapasitas kelembagaan yang matang, mengingat melibatkan orang tua dalam pengambilan keputusan strategis memerlukan transparansi informasi dan kesediaan sekolah untuk berbagi kewenangan, sebuah topik yang akan dibahas lebih mendalam pada sub-bab berikutnya mengenai komite sekolah sebagai wadah kemitraan formal.

Jenis keterlibatan keenam, collaborating with community, merujuk pada kolaborasi sekolah dengan sumber daya dan layanan yang tersedia di masyarakat untuk memperkuat program sekolah dan mendukung perkembangan peserta didik. Meskipun secara konseptual jenis keterlibatan ini menjembatani pembahasan bab ini dengan pembahasan kemitraan sekolah dan masyarakat pada bab kelima, penting dicatat bahwa peran orang tua sebagai individu juga dapat menjadi jembatan penghubung antara sekolah dan sumber daya komunitas, misalnya ketika orang tua yang bekerja di suatu institusi tertentu membuka akses bagi sekolah untuk menjalin kerja sama dengan institusi tersebut.

Penerapan keenam jenis keterlibatan tersebut di Indonesia perlu memperhatikan konteks kultural yang khas, misalnya budaya paguyuban yang telah lama berkembang di lingkungan sekolah-sekolah di Indonesia sebagai wadah informal keterlibatan orang tua, meskipun belum tentu mengadopsi istilah dan struktur formal sebagaimana dikonsepkan oleh Epstein. Sekolah yang cerdas mengadaptasi kerangka enam jenis keterlibatan tersebut akan mampu mengenali bahwa banyak praktik keterlibatan orang tua yang sesungguhnya telah berjalan secara informal di lingkungannya, dan tugas manajerial yang diperlukan bukanlah menciptakan seluruhnya dari nol, melainkan menstrukturkan dan memperkuat praktik-praktik yang telah ada agar berjalan lebih sistematis dan berkelanjutan.

Perlu pula ditegaskan bahwa penerapan keenam jenis keterlibatan tersebut memerlukan diferensiasi berdasarkan jenjang pendidikan peserta didik. Pada jenjang pendidikan anak usia dini dan sekolah dasar, jenis keterlibatan parenting dan learning at home cenderung memiliki bobot yang lebih besar, mengingat pada usia tersebut anak masih sangat bergantung pada pendampingan langsung orang tua dalam kegiatan belajarnya. Sebaliknya, pada jenjang pendidikan menengah, ketika peserta didik mulai menuntut otonomi yang lebih besar dalam proses belajarnya, jenis keterlibatan communicating dan decision making cenderung menjadi lebih relevan, dengan pergeseran peran orang tua dari pendamping langsung menjadi mitra strategis yang mendukung dari jarak yang lebih terjaga namun tetap terlibat secara substantif dalam keputusan-keputusan penting terkait pendidikan anaknya, misalnya pemilihan jurusan atau perguruan tinggi lanjutan.

Diferensiasi serupa juga perlu diterapkan berdasarkan karakteristik keluarga, khususnya mempertimbangkan jumlah anak yang bersekolah, status pekerjaan orang tua, dan struktur keluarga. Keluarga dengan banyak anak yang bersekolah pada jenjang berbeda kerap menghadapi tantangan koordinasi waktu yang lebih kompleks dibandingkan keluarga dengan anak tunggal, sehingga sekolah perlu mempertimbangkan sinkronisasi jadwal kegiatan kemitraan antarjenjang, khususnya bagi sekolah yang berada dalam satu yayasan yang sama. Demikian pula, keluarga dengan kedua orang tua bekerja penuh waktu memerlukan bentuk keterlibatan yang lebih fleksibel dibandingkan keluarga dengan salah satu orang tua yang tidak bekerja secara penuh waktu dan memiliki waktu luang lebih banyak untuk terlibat langsung dalam kegiatan sekolah.

Sebagai pelengkap kerangka enam jenis keterlibatan Epstein, penting pula mempertimbangkan dimensi kualitas relasi yang menyertai setiap bentuk keterlibatan tersebut, sebagaimana ditekankan dalam berbagai kajian lanjutan mengenai keterlibatan orang tua di lingkungan sekolah dasar. Keterlibatan yang dijalankan dengan semangat kemitraan yang setara, sebagaimana ditegaskan pada bab ketiga, cenderung menghasilkan dampak yang lebih positif dibandingkan keterlibatan yang

dijalankan dalam suasana hierarkis di mana orang tua semata-mata diposisikan sebagai penerima instruksi sekolah. Sekolah yang berhasil menciptakan suasana kemitraan yang hangat dan setara dalam keenam jenis keterlibatan tersebut cenderung membangun komunitas sekolah yang kokoh, sebagaimana ditunjukkan oleh kajian mengenai peran komunitas sekolah dalam optimalisasi sumber daya internal, yang menemukan bahwa kolaborasi terbuka antara guru, kepala sekolah, dan orang tua menciptakan lingkungan belajar yang lebih positif serta memperkaya pengalaman belajar peserta didik melalui program-program partisipatif seperti pelibatan orang tua sebagai pengajar tamu di kelas (kajian peran komunitas sekolah dalam optimalisasi sumber daya internal di sekolah dasar).

4.3 Komite Sekolah sebagai Wadah Kemitraan Formal

Komite sekolah merupakan wujud kelembagaan formal yang paling eksplisit dari kemitraan sekolah dengan orang tua dan masyarakat dalam konteks Indonesia. Berdasarkan Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 75 Tahun 2016, komite sekolah didefinisikan sebagai lembaga mandiri yang beranggotakan orang tua atau wali peserta didik, komunitas sekolah, serta tokoh masyarakat yang peduli terhadap pendidikan (Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016). Regulasi ini merupakan revitalisasi dari ketentuan sebelumnya yang diatur melalui Keputusan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 044/U/2002, dengan penekanan yang lebih kuat pada prinsip gotong royong dan tata kelola yang akuntabel.

Keberadaan komite sekolah sebagai lembaga formal kemitraan perlu dipahami dalam konteks sejarah panjang kebijakan partisipasi masyarakat dalam pendidikan di Indonesia, yang mengalami evolusi dari model Badan Pembantu Penyelenggaraan Pendidikan pada era sebelum reformasi, menuju model komite sekolah pascareformasi yang menekankan prinsip transparansi, akuntabilitas, dan partisipasi yang lebih substantif. Evolusi kelembagaan ini mencerminkan pergeseran paradigma yang telah dibahas pada bab pertama, yaitu pergeseran dari

sekolah sebagai institusi tertutup menuju sekolah sebagai sistem terbuka yang mengakomodasi partisipasi publik secara lebih bermakna. Meskipun demikian, perubahan nomenklatur dan regulasi formal semata tidak serta merta mengubah budaya partisipasi di tingkat akar rumput, sebagaimana akan diuraikan lebih lanjut dalam pembahasan tantangan implementasi komite sekolah pada bagian berikutnya.

Fungsi dan tugas komite sekolah sebagaimana diatur dalam Pasal 3 Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016 mencakup empat area utama, yaitu memberikan pertimbangan dalam penentuan dan pelaksanaan kebijakan pendidikan di satuan pendidikan, termasuk kriteria kerja sama sekolah dengan pihak lain; menggalang dana dan sumber daya pendidikan lainnya dari masyarakat, baik perorangan, organisasi, dunia usaha, maupun dunia industri, melalui upaya yang kreatif dan inovatif; mengawasi pelayanan pendidikan di sekolah sesuai dengan ketentuan peraturan perundang-undangan; serta menindaklanjuti keluhan, saran, kritik, dan aspirasi dari peserta didik, orang tua atau wali, dan masyarakat, termasuk hasil pengamatan komite sekolah atas kinerja sekolah (dikutip dari kajian tugas dan kewenangan komite sekolah). Keempat fungsi tersebut, apabila dijalankan secara utuh, sesungguhnya sejalan dengan kerangka enam jenis keterlibatan Epstein, khususnya jenis keterlibatan pengambilan keputusan dan komunikasi.

Salah satu ketentuan penting dalam regulasi komite sekolah adalah larangan tegas terhadap praktik pungutan yang bersifat wajib, mengikat, serta ditentukan jumlah dan jangka waktunya kepada peserta didik atau orang tua atau walinya (Ombudsman RI, dalam kajian revitalisasi komite sekolah). Larangan ini lahir dari pengalaman masa lalu ketika komite sekolah kerap didudukkan sebagai perpanjangan tangan sekolah untuk melakukan pungutan yang tidak transparan, sehingga merusak esensi kemitraan yang seharusnya berlandaskan kesetaraan dan kepercayaan, sebagaimana telah ditegaskan pada bab ketiga. Sebagai gantinya, komite sekolah diperkenankan menggalang dana dalam bentuk bantuan atau sumbangan yang bersifat sukarela, dengan proses yang diketahui sekolah dan hasil yang dikelola secara transparan melalui rekening

bersama antara sekolah dan komite (kajian tugas dan fungsi komite sekolah berdasarkan Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016).

Komite sekolah, dalam pelaksanaan fungsi dan tugasnya, bertindak sebagai mitra yang memberikan pertimbangan, dukungan, pengawasan, dan menampung aspirasi masyarakat, tanpa mengambil alih tugas dan kewenangan kepala sekolah. Pemisahan peran ini penting untuk ditegaskan agar tidak terjadi tumpang tindih kewenangan yang justru dapat melahirkan konflik antara komite sekolah dan manajemen sekolah, sebuah risiko yang perlu diantisipasi melalui kejelasan pembagian peran sejak awal pembentukan komite. Komite sekolah dapat pula berperan sebagai lembaga mediator yang menjembatani aspirasi dan keluhan dari orang tua, peserta didik, serta masyarakat kepada pihak sekolah, sekaligus sebagai lembaga pengontrol yang memastikan transparansi dan akuntabilitas penyelenggaraan pendidikan di sekolah (kajian pengertian, fungsi, tugas, dan tantangan komite sekolah).

Meskipun kerangka regulasi mengenai komite sekolah telah cukup komprehensif, sebagaimana disinggung pada bab ketiga, implementasinya di lapangan masih menghadapi tantangan signifikan, termasuk kecenderungan reduksi fungsi komite menjadi sekadar penggalang dana semata tanpa menjalankan fungsi pertimbangan kebijakan dan pengawasan secara substantif. Selain itu, masih dijumpai pula praktik penyalahgunaan posisi komite sekolah oleh sebagian pihak, sebagaimana disorot oleh Komisi X Dewan Perwakilan Rakyat Republik Indonesia yang menilai perlunya sosialisasi yang lebih intensif mengenai tugas dan fungsi komite sekolah dalam pengelolaan pendidikan (kajian mengenai komite sekolah dan larangan pelaksanaannya). Kondisi ini menegaskan bahwa keberadaan struktur formal semata tidak cukup untuk menjamin efektivitas kemitraan, melainkan perlu disertai dengan penguatan kapasitas dan integritas para pengurus komite sekolah secara berkelanjutan.

Untuk mengoptimalkan fungsi komite sekolah sebagai wadah kemitraan yang substantif, sejumlah langkah strategis dapat dipertimbangkan oleh pihak sekolah. Pertama, memastikan proses rekrutmen pengurus komite sekolah berlangsung secara demokratis dan

representatif, mencakup keterwakilan dari berbagai kelompok sosial ekonomi orang tua, bukan hanya kelompok orang tua yang secara ekonomi dan sosial telah dominan. Kedua, menyelenggarakan orientasi dan penguatan kapasitas bagi pengurus komite yang baru terpilih, mengingat tidak semua orang tua memiliki pemahaman memadai mengenai tugas dan kewenangannya sebagai pengurus komite. Ketiga, membangun mekanisme pelaporan dan transparansi yang rutin, termasuk laporan pertanggungjawaban keuangan yang dapat diakses oleh seluruh orang tua, bukan hanya disampaikan secara terbatas dalam forum pengurus. Keempat, memastikan agenda rapat komite disusun secara kolaboratif antara sekolah dan pengurus komite, bukan ditentukan sepihak oleh sekolah, sejalan dengan prinsip menghindari partisipasi semu sebagaimana telah dibahas pada bab ketiga.

Selain empat langkah strategis di atas, penting pula bagi sekolah untuk mempertimbangkan keberadaan sub-struktur dalam komite sekolah yang dapat memperluas ruang partisipasi tanpa membebani struktur inti kepengurusan komite secara berlebihan, misalnya melalui pembentukan kelompok kerja tematik yang fokus pada isu-isu spesifik seperti kelompok kerja sarana dan prasarana, kelompok kerja pengembangan kurikulum muatan lokal, atau kelompok kerja beasiswa dan bantuan siswa kurang mampu. Struktur berlapis semacam ini memungkinkan lebih banyak orang tua terlibat sesuai dengan minat dan keahlian spesifiknya, tanpa harus seluruhnya terkonsentrasi pada kepengurusan inti komite yang jumlahnya terbatas, sekaligus memperluas basis modal sosial sekolah sebagaimana ditegaskan dalam pembahasan teori modal sosial pada bab kedua.

Relasi antara komite sekolah dan kepala sekolah juga perlu dibangun di atas landasan saling menghormati kewenangan masing-masing, sejalan dengan penegasan bahwa komite sekolah bertindak sebagai mitra yang memberikan pertimbangan dan pengawasan tanpa mengambil alih kewenangan manajerial kepala sekolah. Dalam praktiknya, ketegangan antara komite sekolah dan kepala sekolah kerap muncul ketika salah satu pihak merasa kewenangannya dilampaui oleh pihak lain, misalnya ketika komite sekolah mencoba mengintervensi

keputusan teknis pedagogis yang semestinya menjadi otoritas profesional guru dan kepala sekolah, atau sebaliknya ketika kepala sekolah mengambil keputusan strategis yang semestinya memerlukan pertimbangan komite tanpa melibatkan komite sama sekali. Kejelasan pembagian kewenangan sejak awal, idealnya dituangkan dalam anggaran dasar dan anggaran rumah tangga komite sekolah, menjadi kunci penting untuk mencegah ketegangan semacam ini berkembang menjadi konflik terbuka yang merugikan kepentingan peserta didik.

Studi kasus mengenai praktik baik pengelolaan komite sekolah di berbagai daerah menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil mengoptimalkan fungsi komitenya kerap memiliki kesamaan pola, yaitu adanya kepala sekolah yang secara aktif memandang komite sebagai mitra strategis, bukan sekadar formalitas administratif, serta adanya pengurus komite yang memiliki kapasitas dan integritas memadai untuk menjalankan fungsi pertimbangan dan pengawasan secara substantif. Sebaliknya, sekolah yang komitenya berjalan secara formalitas semata kerap ditandai oleh kepala sekolah yang cenderung defensif terhadap masukan eksternal, serta pengurus komite yang lebih banyak dipilih berdasarkan kedekatan personal dengan pihak sekolah dibandingkan berdasarkan kapasitas dan representativitasnya terhadap keragaman orang tua. Pola ini menegaskan kembali pentingnya kepemimpinan kepala sekolah sebagai faktor kunci dalam menggerakkan efektivitas kemitraan, sebuah tema yang akan dibahas secara mendalam pada bab kesembilan.

4.4 Strategi Membangun Komunikasi Efektif Sekolah-Keluarga

Komunikasi merupakan urat nadi dari seluruh bentuk kemitraan sekolah dan keluarga, sebagaimana ditegaskan dalam kerangka enam jenis keterlibatan Epstein bahwa communicating menjadi salah satu pilar utama yang menopang jenis-jenis keterlibatan lainnya. Tanpa komunikasi yang efektif, bentuk-bentuk keterlibatan lain seperti pendampingan belajar di rumah atau partisipasi dalam pengambilan

keputusan tidak akan dapat berjalan secara bermakna, mengingat orang tua memerlukan informasi yang akurat dan tepat waktu untuk dapat berperan secara optimal dalam mendukung pendidikan anaknya.

Prinsip pertama dalam membangun komunikasi efektif adalah memastikan komunikasi berlangsung dua arah, bukan satu arah. Banyak sekolah yang secara keliru memaknai komunikasi dengan orang tua semata-mata sebagai kegiatan penyampaian informasi, misalnya melalui pengumuman, surat edaran, atau laporan hasil belajar, tanpa membuka ruang yang memadai bagi orang tua untuk memberikan tanggapan, pertanyaan, atau masukan. Komunikasi dua arah yang sehat memerlukan mekanisme yang jelas bagi orang tua untuk menyampaikan pertanyaan atau kekhawatirannya, serta jaminan bahwa masukan tersebut akan direspons secara memadai oleh pihak sekolah, bukan sekadar diterima tanpa tindak lanjut yang jelas.

Prinsip kedua adalah keberagaman saluran komunikasi yang disesuaikan dengan karakteristik dan preferensi orang tua yang beragam. Sekolah perlu menyediakan lebih dari satu saluran komunikasi, mengingat tidak semua orang tua memiliki akses atau kenyamanan yang sama terhadap satu jenis saluran tertentu. Saluran komunikasi tatap muka, seperti pertemuan orang tua dan guru, tetap penting dipertahankan karena memungkinkan komunikasi yang lebih mendalam dan personal, namun perlu dilengkapi dengan saluran tertulis seperti buku penghubung bagi orang tua yang kesulitan hadir secara fisik, serta saluran digital bagi orang tua yang lebih nyaman berkomunikasi melalui platform daring, sebuah tema yang akan dibahas lebih rinci pada bab kedelapan mengenai kemitraan di era digital.

Prinsip ketiga adalah kejelasan dan kesederhanaan bahasa yang digunakan dalam berkomunikasi dengan orang tua. Sekolah, khususnya tenaga pendidik, kerap terbiasa menggunakan istilah-istilah teknis kependidikan yang mungkin tidak familiar bagi sebagian orang tua, terutama orang tua dengan latar belakang pendidikan formal yang terbatas. Penggunaan bahasa yang jelas, sederhana, dan mudah dipahami menjadi kunci penting agar pesan yang disampaikan sekolah benar-benar dapat dipahami dan ditindaklanjuti oleh orang tua, bukan

sekadar menjadi informasi yang diterima namun tidak dipahami maknanya secara utuh.

Prinsip keempat adalah konsistensi frekuensi dan ketepatan waktu komunikasi. Komunikasi yang hanya berlangsung pada momen-momen tertentu, misalnya hanya pada saat pembagian rapor atau ketika terjadi masalah, cenderung membentuk persepsi negatif di kalangan orang tua bahwa sekolah hanya menghubungi mereka ketika ada persoalan. Sebaliknya, komunikasi yang berlangsung secara rutin dan mencakup pula informasi positif mengenai perkembangan dan pencapaian anak, tidak hanya informasi mengenai masalah atau pelanggaran, cenderung membangun relasi yang lebih hangat dan saling percaya antara sekolah dan keluarga, sejalan dengan prinsip pembangunan kepercayaan yang telah dibahas pada bab ketiga.

Prinsip kelima adalah sensitivitas budaya dan kontekstual dalam berkomunikasi dengan keluarga dari latar belakang yang beragam. Indonesia, dengan keragaman etnis, agama, dan tradisi lokalnya yang tinggi, menuntut sekolah untuk peka terhadap norma dan kebiasaan komunikasi yang berlaku di lingkungan masing-masing keluarga. Sebagai ilustrasi, di sebagian komunitas, komunikasi mengenai persoalan anak lebih tepat disampaikan melalui tokoh masyarakat atau kepala keluarga terlebih dahulu sebelum disampaikan langsung kepada orang tua individual, sementara di komunitas lain pendekatan komunikasi langsung kepada orang tua justru lebih diterima. Kepekaan terhadap variasi kontekstual semacam ini memerlukan pengetahuan yang mendalam mengenai karakteristik komunitas di sekitar sekolah, yang idealnya diperoleh melalui interaksi yang berkelanjutan dengan tokoh masyarakat setempat, sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga mengenai pentingnya relasi dengan aktor informal dalam ekosistem pendidikan.

Prinsip keenam yang tidak kalah penting adalah pemanfaatan komunikasi sebagai sarana penguatan hubungan emosional, bukan sekadar pertukaran informasi administratif semata. Guru dan kepala sekolah yang meluangkan waktu untuk menyapa orang tua secara personal, mengenal nama dan latar belakang keluarga peserta didiknya,

serta menunjukkan empati terhadap tantangan yang dihadapi keluarga tertentu, cenderung membangun ikatan emosional yang jauh lebih kuat dibandingkan komunikasi yang bersifat formal dan impersonal semata. Ikatan emosional semacam ini menjadi modal penting yang memudahkan komunikasi pada saat-saat sulit, misalnya ketika sekolah perlu menyampaikan informasi mengenai tantangan perilaku atau capaian belajar anak yang kurang memuaskan, situasi yang jauh lebih mudah dikelola apabila telah ada fondasi kepercayaan dan hubungan baik yang terbangun sebelumnya.

4.5 Hambatan Sosioekonomi dan Budaya dalam Kemitraan Sekolah-Keluarga

Meskipun kerangka konseptual dan strategi praktis mengenai kemitraan sekolah dan keluarga telah banyak dibahas, penerapannya di lapangan senantiasa dihadapkan pada berbagai hambatan sosioekonomi dan budaya yang perlu diakui secara jujur agar strategi kemitraan yang dirancang bersifat inklusif dan realistis. Hambatan pertama yang paling mendasar adalah keterbatasan waktu yang dimiliki oleh sebagian besar orang tua, terutama orang tua yang bekerja penuh waktu, menjalani lebih dari satu pekerjaan, atau bekerja dengan jam kerja yang tidak fleksibel. Kajian mengenai keterlibatan orang tua menemukan bahwa sebagian besar orang tua hanya mampu memberikan upaya minimal dalam mengontrol dan mendidik perkembangan anaknya, dengan sangat sedikit yang benar-benar terlibat secara signifikan dalam pendidikan anak (Retnaningtyas & Pararamitha, sebagaimana dikutip dalam kajian keterlibatan orang tua terhadap kesiapan belajar anak), sebuah temuan yang mengindikasikan bahwa keterbatasan keterlibatan orang tua bukan semata-mata soal kemauan, melainkan juga soal keterbatasan sumber daya waktu dan energi yang tersedia.

Hambatan kedua adalah keterbatasan literasi pendidikan pada sebagian orang tua, terutama orang tua dengan latar belakang pendidikan formal yang terbatas, yang kerap merasa kurang percaya diri untuk terlibat dalam kegiatan pendampingan belajar di rumah atau

berpartisipasi dalam forum pengambilan keputusan sekolah. Merujuk kembali pada model Hoover-Dempsey dan Sandler (2005) yang telah dibahas pada sub-bab pertama, keyakinan diri orang tua terhadap kemampuannya membantu anak belajar merupakan salah satu faktor penentu keterlibatan, sehingga orang tua yang merasa tidak memiliki kompetensi memadai cenderung menarik diri dari keterlibatan, meskipun secara emosional tetap peduli terhadap keberhasilan pendidikan anaknya. Sekolah perlu merancang program yang secara khusus membangun keyakinan diri kelompok orang tua ini, misalnya melalui pendampingan yang tidak menuntut kompetensi akademik tinggi, seperti keterlibatan dalam bentuk dukungan moral dan penciptaan lingkungan belajar yang kondusif di rumah, alih-alih menuntut penguasaan materi pelajaran secara langsung.

Hambatan ketiga adalah keterbatasan sumber daya finansial yang dapat menjadi penghalang partisipasi, terutama untuk bentuk-bentuk keterlibatan yang memerlukan biaya, misalnya biaya transportasi untuk menghadiri pertemuan sekolah, atau kontribusi sukarela yang meskipun secara formal tidak diwajibkan, dalam praktiknya kerap menimbulkan tekanan sosial informal bagi orang tua untuk turut berkontribusi. Sekolah perlu cermat merancang bentuk-bentuk partisipasi yang tidak membebani secara finansial, serta memastikan bahwa ketidakmampuan finansial tidak menjadi alasan bagi terpinggirkannya suara kelompok orang tua tertentu dalam forum-forum kemitraan formal seperti komite sekolah.

Hambatan keempat adalah kesenjangan budaya dan bahasa, khususnya pada konteks sekolah yang melayani komunitas dengan keragaman etnis, bahasa daerah, atau latar belakang migrasi yang tinggi. Orang tua yang tidak fasih berbahasa Indonesia sebagai bahasa pengantar resmi sekolah, misalnya sebagian orang tua di wilayah dengan penggunaan bahasa daerah yang dominan, kerap menghadapi hambatan komunikasi yang signifikan dalam berinteraksi dengan pihak sekolah. Demikian pula, perbedaan norma budaya mengenai relasi yang pantas antara keluarga dan institusi pendidikan formal dapat memengaruhi kenyamanan dan kesediaan orang tua untuk terlibat secara aktif,

terutama pada komunitas yang secara tradisional menempatkan urusan pendidikan sepenuhnya sebagai otoritas guru dan sekolah.

Hambatan kelima, yang bersifat lebih struktural, adalah pengalaman traumatis atau negatif yang mungkin dimiliki sebagian orang tua terhadap institusi pendidikan formal, baik dari pengalaman pendidikannya sendiri di masa lalu maupun dari pengalaman interaksinya dengan sekolah anaknya saat ini. Orang tua yang memiliki pengalaman kurang menyenangkan dengan institusi pendidikan, misalnya karena pernah mengalami perlakuan diskriminatif atau komunikasi yang tidak ramah dari pihak sekolah, cenderung mengembangkan sikap defensif atau apatis terhadap ajakan keterlibatan, meskipun secara substantif peduli terhadap pendidikan anaknya. Mengatasi hambatan psikologis semacam ini memerlukan kesabaran dan konsistensi dari pihak sekolah dalam membangun kembali kepercayaan yang telah retak, sejalan dengan prinsip pembangunan kepercayaan sebagai proses akumulatif yang telah ditegaskan pada bab ketiga.

Hambatan keenam yang perlu dicermati, khususnya dalam konteks keluarga urban dengan mobilitas tinggi, adalah fenomena keluarga dengan orang tua yang bekerja di luar kota atau bahkan di luar negeri sebagai pekerja migran, sehingga pengasuhan sehari-hari anak dilimpahkan kepada kerabat lain atau bahkan kepada peserta didik yang lebih tua dalam keluarga tersebut. Kondisi ini menuntut sekolah untuk memiliki fleksibilitas dalam mengidentifikasi siapa figur yang paling tepat untuk diajak berkomunikasi dan dilibatkan dalam kemitraan, yang belum tentu selalu orang tua kandung, serta memerlukan kepekaan khusus terhadap kebutuhan psikososial peserta didik yang tumbuh dalam kondisi keluarga terpisah semacam ini. Sekolah yang memiliki data yang akurat mengenai struktur pengasuhan setiap peserta didiknya akan lebih mampu merancang pendekatan kemitraan yang tepat sasaran, dibandingkan sekolah yang mengasumsikan struktur keluarga konvensional berlaku secara seragam bagi seluruh peserta didiknya.

Untuk mengatasi kelima hambatan tersebut secara komprehensif, sekolah perlu mengadopsi pendekatan yang secara sengaja berorientasi

pada kesetaraan akses (equity-oriented approach), bukan sekadar pendekatan yang menyamaratakan seluruh orang tua (equality-oriented approach) tanpa mempertimbangkan perbedaan kondisi awal masing-masing keluarga. Pendekatan berorientasi kesetaraan akses berarti sekolah secara proaktif merancang bentuk-bentuk dukungan tambahan bagi kelompok orang tua yang menghadapi hambatan lebih besar, misalnya penjadwalan pertemuan yang fleksibel bagi orang tua pekerja, penyediaan penerjemah bagi orang tua dengan keterbatasan bahasa, atau program pendampingan khusus bagi orang tua dengan keterbatasan literasi pendidikan. Model pengembangan kemitraan sekolah dan orang tua pada jenjang pendidikan anak usia dini, misalnya, menekankan pentingnya pendekatan yang responsif terhadap kebutuhan spesifik masing-masing keluarga, bukan pendekatan yang seragam bagi seluruh orang tua (Rihatni & Yufiarti, 2017).

Sebagai penutup pembahasan mengenai hambatan sosioekonomi dan budaya, penting ditegaskan bahwa keberhasilan mengatasi hambatan-hambatan tersebut tidak hanya berdampak pada peningkatan kuantitas partisipasi orang tua, melainkan juga pada kualitas dan keadilan distribusi manfaat kemitraan itu sendiri. Sekolah yang berhasil menjangkau kelompok orang tua yang selama ini terpinggirkan dari ruang partisipasi formal pada dasarnya sedang memperluas basis modal sosial yang dimilikinya, sekaligus mewujudkan prinsip kesetaraan yang telah ditegaskan sebagai salah satu pilar utama kemitraan sinergis pada bab ketiga. Upaya ini sejalan pula dengan semangat keadilan pendidikan yang menjadi cita-cita luhur sistem pendidikan nasional, di mana keberhasilan pendidikan seharusnya tidak ditentukan oleh keberuntungan latar belakang sosial ekonomi keluarga peserta didik, melainkan oleh kesungguhan seluruh pihak, termasuk sekolah, dalam menciptakan kondisi yang memungkinkan setiap keluarga berkontribusi secara optimal sesuai kapasitasnya masing-masing.

Sebagai penutup keseluruhan bab, penting pula digarisbawahi bahwa mengatasi hambatan sosioekonomi dan budaya bukanlah tanggung jawab yang dapat diselesaikan sekolah secara sendirian, melainkan memerlukan dukungan sistemik dari berbagai pihak,

termasuk pemerintah melalui kebijakan yang berpihak pada pemerataan akses partisipasi, serta masyarakat sipil melalui program-program pemberdayaan orang tua yang dapat melengkapi upaya sekolah. Sinergi lintas pihak semacam ini menegaskan kembali relevansi kerangka ekosistemik yang telah dibangun pada bab ketiga, bahwa upaya memperkuat satu bentuk kemitraan, dalam hal ini kemitraan dengan keluarga, senantiasa akan lebih efektif apabila didukung pula oleh penguatan bentuk-bentuk kemitraan lainnya yang akan dibahas pada bab-bab selanjutnya.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan signifikansi keterlibatan orang tua terhadap capaian belajar peserta didik, ragam bentuk keterlibatan sebagaimana dirumuskan dalam kerangka enam jenis keterlibatan Epstein, peran komite sekolah sebagai wadah kemitraan formal beserta tantangan implementasinya, strategi membangun komunikasi yang efektif antara sekolah dan keluarga, serta hambatan sosioekonomi dan budaya yang perlu diatasi agar kemitraan yang dibangun benar-benar inklusif. Pembahasan ini menegaskan bahwa kemitraan sekolah dan keluarga, meskipun tampak sebagai bentuk kemitraan yang paling mendasar dan sederhana dibandingkan bentuk kemitraan lainnya yang akan dibahas pada bab-bab selanjutnya, sesungguhnya menyimpan kompleksitas tersendiri yang menuntut kepekaan manajerial yang tinggi dari pihak sekolah.

Setelah memahami secara mendalam kemitraan sekolah dengan keluarga sebagai lingkaran mitra terdekat, bab selanjutnya akan memperluas cakupan pembahasan menuju lingkaran mitra berikutnya, yaitu masyarakat dan komunitas lokal di sekitar sekolah. Bab kelima akan mengurai bagaimana sekolah dapat memposisikan dirinya sebagai bagian integral dari komunitas, memanfaatkan sumber daya lokal untuk memperkaya proses pembelajaran, serta membangun kolaborasi dengan berbagai organisasi masyarakat sipil dan lembaga sosial, sebagai

kelanjutan logis dari fondasi kemitraan keluarga yang telah dibangun melalui bab keempat ini.

Sebagai jembatan konseptual menuju bab kelima, penting dicatat bahwa banyak dari prinsip dan strategi yang telah dibahas dalam bab ini, khususnya mengenai komunikasi efektif, kesetaraan akses partisipasi, dan kepekaan terhadap keragaman sosial budaya, akan tetap relevan dan bahkan semakin kompleks penerapannya ketika cakupan mitra diperluas dari keluarga individual menuju komunitas yang lebih luas. Pembaca diharapkan membawa serta pemahaman mengenai dinamika kemitraan keluarga yang telah dibangun dalam bab ini sebagai bekal untuk memahami pembahasan kemitraan komunitas yang akan disajikan pada bab berikutnya, mengingat kedua bentuk kemitraan tersebut pada dasarnya saling terkait dan saling memperkuat dalam satu ekosistem pendidikan yang utuh sebagaimana telah digambarkan pada bab ketiga.



Setelah bab keempat mengurai secara mendalam kemitraan sekolah dengan orang tua dan keluarga sebagai lingkaran mitra terdekat, bab ini memperluas cakupan pembahasan menuju lingkaran mitra berikutnya, yaitu masyarakat dan komunitas lokal di sekitar sekolah. Perluasan ini sejalan dengan kerangka pemetaan berlapis yang telah dibangun pada bab ketiga, di mana masyarakat dan komunitas lokal menempati lingkaran ketiga dalam ekosistem pemangku kepentingan pendidikan, memiliki kepentingan yang lebih kolektif dibandingkan orang tua secara individual, namun tetap memberikan pengaruh signifikan terhadap keberlangsungan dan mutu penyelenggaraan pendidikan di sekolah.

Bab ini akan menguraikan secara berurutan bagaimana sekolah dapat memosisikan dirinya sebagai bagian integral dari komunitas, bukan entitas yang terpisah dan berdiri sendiri; model pendidikan berbasis komunitas (community-based education) dan implementasinya dalam konteks Indonesia; strategi pemanfaatan sumber daya lokal untuk memperkaya kurikulum dan proses pembelajaran; pola kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil dan lembaga sosial; serta sejumlah praktik baik kemitraan sekolah dan komunitas yang telah terdokumentasi di berbagai daerah di Indonesia sebagai bahan pembelajaran bersama.

Perlu ditegaskan sejak awal bahwa istilah komunitas dalam pembahasan bab ini digunakan dalam pengertian yang lebih luas dibandingkan istilah masyarakat secara umum, mencakup baik komunitas kewilayahan yang terikat oleh kedekatan geografis, maupun

komunitas kepentingan yang terikat oleh kesamaan minat, profesi, atau tujuan tertentu, meskipun secara geografis tersebar. Kedua jenis komunitas tersebut memiliki karakter dan pola relasi yang berbeda dengan sekolah, sehingga strategi kemitraan yang dirancang perlu disesuaikan dengan jenis komunitas yang menjadi sasaran, sebuah nuansa yang akan tampak jelas ketika membandingkan pembahasan mengenai komunitas lokal kewilayahan pada sub-bab ketiga dengan pembahasan mengenai organisasi masyarakat sipil dan komunitas profesi pada sub-bab keempat.

5.1 Sekolah sebagai Bagian Integral dari Komunitas

Gagasan bahwa sekolah merupakan bagian integral dari komunitas, bukan entitas yang terpisah dan berdiri sendiri di tengah masyarakatnya, merupakan kelanjutan logis dari paradigma sistem terbuka yang telah dibahas pada bab kedua. Sekolah, dalam pandangan ini, tidak sekadar berlokasi secara fisik di tengah suatu komunitas, melainkan secara fungsional terikat dengan dinamika sosial, ekonomi, dan budaya komunitas tersebut. Keterikatan ini bersifat dua arah: komunitas memengaruhi karakter dan sumber daya yang tersedia bagi sekolah, sementara sekolah pada gilirannya turut membentuk wajah dan masa depan komunitas melalui generasi terdidik yang dihasilkannya.

Perspektif sekolah sebagai bagian integral komunitas berbeda secara mendasar dengan perspektif sekolah sebagai enclave pendidikan yang terpisah dari lingkungan sosialnya, sebuah kecenderungan yang masih dapat dijumpai pada sebagian sekolah, khususnya sekolah swasta elite yang secara sengaja membangun jarak sosial dengan masyarakat sekitarnya melalui pagar fisik maupun pagar sosial berupa biaya pendidikan yang tinggi. Meskipun pembatasan fisik semacam itu dapat dipahami dari sisi keamanan dan kenyamanan, pembatasan sosial yang berlebihan berisiko menjauhkan sekolah dari sumber daya dan dukungan komunitas yang sesungguhnya dapat memperkaya proses pendidikan, sekaligus mengurangi kontribusi sosial sekolah terhadap pemberdayaan masyarakat di sekitarnya.

Kajian mengenai peran komunitas sekolah dalam optimalisasi sumber daya internal menegaskan bahwa komunitas berperan vital dalam mendukung pendidikan, meningkatkan partisipasi orang tua, dan menciptakan lingkungan belajar yang positif, dengan strategi pelibatan yang efektif mencakup komunikasi terbuka, pelibatan masyarakat dalam kegiatan belajar mengajar, pelatihan, serta pemanfaatan teknologi (kajian peran komunitas sekolah dalam optimalisasi sumber daya internal di sekolah dasar). Temuan ini menegaskan bahwa hubungan harmonis antara sekolah dan masyarakat bukan sekadar slogan normatif, melainkan faktor yang secara nyata berkontribusi terhadap peningkatan kualitas pendidikan, motivasi belajar peserta didik, dan pengembangan karakter, sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan modal sosial pada bab kedua.

Posisi sekolah sebagai bagian integral komunitas juga tecermin dalam fungsi sosial sekolah yang melampaui fungsi pendidikan formal semata. Di banyak wilayah, khususnya wilayah pedesaan dan daerah tertinggal, sekolah kerap menjadi pusat kegiatan sosial masyarakat, mulai dari tempat pelaksanaan kegiatan keagamaan bersama, pusat informasi program pemerintah, hingga ruang pertemuan warga untuk membahas persoalan-persoalan kemasyarakatan. Fungsi multipurpose semacam ini, meskipun kadang dianggap sebagai beban tambahan bagi pengelolaan sekolah, sesungguhnya merupakan aset sosial yang memperkuat ikatan emosional antara sekolah dan masyarakat, sebuah bentuk modal sosial yang dapat dicairkan sekolah ketika memerlukan dukungan masyarakat untuk kepentingan pendidikan, misalnya dalam bentuk gotong royong pembangunan fasilitas atau dukungan terhadap program-program sekolah lainnya.

Sebaliknya, sekolah yang gagal memosisikan dirinya sebagai bagian integral komunitas kerap menghadapi resistensi sosial yang dapat menghambat berbagai inisiatif pengembangan sekolah, misalnya penolakan masyarakat terhadap rencana perluasan lahan sekolah, atau minimnya dukungan masyarakat ketika sekolah menghadapi masalah tertentu yang memerlukan solidaritas sosial. Fenomena semacam ini menegaskan bahwa investasi relasional sekolah terhadap komunitasnya

bukan sekadar kegiatan tambahan yang bersifat kosmetik, melainkan kebutuhan strategis yang berkaitan langsung dengan keberlangsungan operasional sekolah dalam jangka panjang, sejalan dengan penekanan teori sistem terbuka pada bab kedua mengenai ketergantungan struktural organisasi terhadap lingkungannya.

Fenomena menarik yang belakangan muncul di Indonesia dan relevan untuk dicermati dalam konteks pembahasan ini adalah kemunculan Sekolah Rakyat, yaitu sekolah alternatif yang diinisiasi oleh masyarakat dan bersifat bebas biaya, yang berkontribusi mengatasi keterbatasan sumber daya, minimnya sarana prasarana, serta eksklusi digital yang dialami peserta didik dari keluarga miskin. Kajian mengenai fenomena ini menemukan bahwa pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan berbasis komunitas memungkinkan Sekolah Rakyat merespons kebutuhan belajar siswa yang berisiko putus sekolah dan mengalami marginalisasi sosial, meskipun keberlanjutannya masih menghadapi tantangan berupa keterbatasan pendanaan, infrastruktur, dan minimnya pengakuan kelembagaan (kajian mengenai Sekolah Rakyat sebagai model pendidikan alternatif berbasis komunitas). Fenomena Sekolah Rakyat ini menjadi bukti nyata bahwa inisiatif komunitas dapat menjadi kekuatan penggerak pendidikan yang signifikan, bahkan pada situasi keterbatasan sumber daya yang ekstrem, sekaligus memberikan pelajaran penting bagi sekolah formal mengenai potensi kolaborasi yang lebih erat dengan modal sosial komunitas di sekitarnya.

Memosisikan sekolah sebagai bagian integral komunitas juga menuntut perubahan orientasi kepemimpinan sekolah, dari orientasi yang semata-mata berfokus ke dalam (inward-looking), yaitu berfokus pada pengelolaan urusan internal sekolah semata, menuju orientasi yang juga berfokus ke luar (outward-looking), yaitu secara aktif membaca dan merespons dinamika serta kebutuhan komunitas di sekitarnya. Kepala sekolah dengan orientasi outward-looking cenderung lebih proaktif menjalin komunikasi dengan tokoh masyarakat, menghadiri kegiatan-kegiatan sosial kemasyarakatan, dan secara sengaja mencari peluang kolaborasi dengan berbagai unsur komunitas, dibandingkan kepala

sekolah dengan orientasi inward-looking yang cenderung menunggu inisiatif datang dari pihak luar. Perbedaan orientasi kepemimpinan ini kerap menjadi faktor pembeda utama antara sekolah yang berhasil membangun kemitraan komunitas yang kaya dengan sekolah yang relatif terisolasi dari lingkungan sosialnya, meskipun berada dalam kondisi geografis yang serupa.

Penting pula dicatat bahwa proses menjadikan sekolah sebagai bagian integral komunitas bukanlah proses instan yang dapat dicapai melalui satu atau dua kegiatan seremonial, melainkan proses jangka panjang yang memerlukan konsistensi dan kesabaran, sejalan dengan prinsip pembangunan kepercayaan sebagai proses akumulatif yang telah ditegaskan pada bab ketiga. Sekolah yang secara konsisten hadir dan berkontribusi dalam berbagai momen penting kehidupan komunitas, baik dalam suka maupun duka, cenderung membangun ikatan emosional yang jauh lebih kuat dibandingkan sekolah yang hanya melibatkan diri dalam kegiatan komunitas ketika membutuhkan dukungan tertentu semata. Kehadiran yang tulus dan berkelanjutan inilah yang pada akhirnya membedakan antara sekolah yang benar-benar menjadi bagian dari denyut nadi komunitasnya dengan sekolah yang sekadar berlokasi di tengah komunitas tanpa keterikatan yang bermakna.

Perspektif sekolah sebagai bagian integral komunitas juga perlu dipahami dalam kaitannya dengan konsep tanggung jawab sosial kelembagaan, yang menegaskan bahwa sekolah, sebagai penerima manfaat dari keberadaan dan dukungan komunitas di sekitarnya, memiliki kewajiban moral untuk memberikan kontribusi balik kepada komunitas tersebut. Kontribusi ini dapat berwujud pembukaan akses fasilitas sekolah untuk kegiatan masyarakat pada waktu-waktu tertentu, pelibatan peserta didik dalam kegiatan pengabdian masyarakat, atau kontribusi pengetahuan dan keterampilan dari warga sekolah untuk mendukung program pembangunan di tingkat desa atau kelurahan. Sekolah yang secara konsisten menjalankan tanggung jawab sosial semacam ini cenderung memperoleh dukungan balik yang lebih besar dari komunitasnya ketika menghadapi kebutuhan tertentu, sejalan dengan prinsip resiprositas yang telah dibahas pada bab ketiga.

Dimensi lain yang perlu dicermati adalah bagaimana posisi sekolah sebagai bagian integral komunitas dapat berkontribusi terhadap ketahanan sosial masyarakat dalam menghadapi berbagai tantangan, termasuk bencana alam maupun krisis sosial lainnya. Sekolah yang telah membangun relasi erat dengan komunitasnya cenderung lebih mudah dimobilisasi sebagai pusat koordinasi bantuan kemanusiaan atau tempat pengungsian sementara pada saat terjadi bencana, sebagaimana kerap terjadi di berbagai wilayah rawan bencana di Indonesia. Kesiapan semacam ini tidak dapat dibangun secara instan pada saat krisis terjadi, melainkan merupakan hasil dari investasi relasional jangka panjang antara sekolah dan komunitasnya yang telah terjalin jauh sebelum krisis tersebut muncul, sebuah pengingat penting mengenai nilai strategis kemitraan komunitas yang melampaui kepentingan pendidikan semata.

5.2 Model Community-Based Education dan Implementasinya

Community-based education, atau pendidikan berbasis komunitas, merupakan pendekatan pendidikan yang secara sengaja mengintegrasikan sumber daya, pengetahuan, dan kebutuhan komunitas ke dalam proses pembelajaran, dengan tujuan menjadikan pendidikan lebih kontekstual, relevan, dan bermakna bagi kehidupan peserta didik. Pendekatan ini berbeda dengan model pendidikan konvensional yang cenderung mengisolasi proses pembelajaran di dalam ruang kelas, dengan kurikulum yang seragam secara nasional tanpa banyak mempertimbangkan kekhasan konteks lokal tempat sekolah tersebut berada.

Salah satu wujud konkret pendidikan berbasis komunitas di Indonesia dapat dijumpai pada Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM), yang secara eksplisit memanfaatkan sumber daya lokal sebagai peluang untuk mengorganisir masyarakat agar berpartisipasi aktif dalam pelaksanaan program pendidikan, dengan tujuan memberikan dampak nyata bagi perubahan sosial ekonomi masyarakat setempat (kajian mengenai pengenalan potensi kawasan sebagai pondasi

pembangunan pusat pendidikan berbasis komunitas lokal pedesaan). Meskipun PKBM secara formal berada dalam jalur pendidikan nonformal, prinsip-prinsip yang dikembangkannya, khususnya mengenai pemanfaatan potensi lokal dan pelibatan aktif masyarakat, sangat relevan untuk diadaptasi oleh sekolah formal dalam merancang program kemitraannya dengan komunitas.

Implementasi pendidikan berbasis komunitas pada jalur pendidikan formal dapat mengambil berbagai bentuk, mulai dari kurikulum muatan lokal yang mengintegrasikan kearifan dan potensi daerah, program pembelajaran berbasis proyek yang melibatkan komunitas sebagai sumber belajar dan mitra kerja, hingga kegiatan pengabdian masyarakat yang melibatkan peserta didik secara langsung dalam menyelesaikan persoalan riil di komunitasnya. Sebagai ilustrasi, kajian mengenai pemanfaatan lingkungan alam sebagai media dan sumber belajar pada komunitas guru pecinta alam menunjukkan bahwa kolaborasi antara lembaga pendidikan dan komunitas lokal dapat menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan menyenangkan bagi peserta didik, sekaligus menjadi contoh sinergi kemitraan yang memberikan dampak positif bagi kemajuan pendidikan di berbagai daerah (kajian pemanfaatan lingkungan alam sebagai media dan sumber belajar pada komunitas guru pecinta alam).

Model pendidikan berbasis komunitas juga banyak diterapkan melalui pendekatan pembelajaran berbasis pelayanan (service learning) maupun pembelajaran berbasis komunitas (community-based learning) yang secara eksplisit dirancang untuk menjembatani peserta didik dengan persoalan nyata yang dihadapi masyarakat, sembari tetap mencapai tujuan pembelajaran kurikuler yang telah ditetapkan. Melalui pendekatan ini, peserta didik tidak hanya belajar secara pasif dari buku teks dan penjelasan guru, melainkan turut serta secara aktif dalam kegiatan yang memberikan manfaat nyata bagi masyarakat sekitarnya, misalnya kegiatan penyuluhan kesehatan, pendampingan usaha kecil, atau kampanye pelestarian lingkungan yang dirancang bersama dengan komunitas setempat.

Penerapan pendidikan berbasis komunitas di Indonesia perlu memperhatikan keragaman karakteristik komunitas yang sangat luas, mulai dari komunitas perkotaan yang cenderung heterogen dan dinamis, hingga komunitas pedesaan yang cenderung lebih homogen namun kaya akan kearifan lokal dan modal sosial berbasis kekerabatan. Sekolah yang berhasil menerapkan pendidikan berbasis komunitas secara efektif umumnya melakukan pemetaan potensi dan kebutuhan komunitas secara cermat terlebih dahulu, sebelum merancang program yang benar-benar sesuai dengan konteks spesifik komunitas tersebut, alih-alih mengadopsi model generik yang diterapkan secara seragam tanpa penyesuaian kontekstual.

Tantangan utama dalam implementasi pendidikan berbasis komunitas di Indonesia mencakup keterbatasan waktu dalam struktur kurikulum nasional yang cenderung padat, sehingga menyisakan ruang terbatas bagi kegiatan pembelajaran berbasis komunitas yang umumnya memerlukan alokasi waktu ekstra, serta keterbatasan kapasitas guru dalam merancang pembelajaran yang mengintegrasikan sumber daya komunitas secara pedagogis yang tepat. Mengatasi tantangan ini memerlukan dukungan kebijakan kurikulum yang lebih fleksibel, sebagaimana mulai diakomodasi melalui berbagai kebijakan kurikulum merdeka yang memberikan keleluasaan lebih besar bagi sekolah untuk merancang pembelajaran kontekstual, serta penguatan kapasitas guru melalui pelatihan khusus mengenai perancangan pembelajaran berbasis komunitas.

Tantangan utama dalam implementasi pendidikan berbasis komunitas di Indonesia mencakup keterbatasan waktu dalam struktur kurikulum nasional yang cenderung padat, sehingga menyisakan ruang terbatas bagi kegiatan pembelajaran berbasis komunitas yang umumnya memerlukan alokasi waktu ekstra, serta keterbatasan kapasitas guru dalam merancang pembelajaran yang mengintegrasikan sumber daya komunitas secara pedagogis yang tepat. Mengatasi tantangan ini memerlukan dukungan kebijakan kurikulum yang lebih fleksibel, sebagaimana mulai diakomodasi melalui berbagai kebijakan kurikulum merdeka yang memberikan keleluasaan lebih besar bagi sekolah untuk

merancang pembelajaran kontekstual, serta penguatan kapasitas guru melalui pelatihan khusus mengenai perancangan pembelajaran berbasis komunitas.

Selain tantangan kurikuler, implementasi pendidikan berbasis komunitas juga menghadapi tantangan terkait dengan pengukuran dan evaluasi hasil belajar. Model penilaian konvensional yang berbasis tes tertulis standar kerap kurang memadai untuk menangkap capaian pembelajaran yang dihasilkan melalui pendekatan berbasis komunitas, misalnya keterampilan kolaborasi, kepekaan sosial, atau pemahaman kontekstual mengenai persoalan nyata di masyarakat. Sekolah yang menerapkan pendidikan berbasis komunitas secara serius perlu mengembangkan pula instrumen penilaian alternatif, misalnya penilaian portofolio, presentasi proyek, atau penilaian berbasis observasi partisipatif, yang lebih mampu menangkap keragaman capaian pembelajaran yang dihasilkan melalui pendekatan ini, sekaligus tetap mempertimbangkan keselarasannya dengan tuntutan asesmen standar nasional yang berlaku.

Perbandingan dengan pengalaman internasional juga dapat memperkaya pemahaman mengenai implementasi pendidikan berbasis komunitas, meskipun tetap dengan catatan bahwa adaptasi kontekstual senantiasa diperlukan. Berbagai negara telah mengembangkan model pendidikan berbasis komunitas dengan penekanan yang bervariasi, mulai dari model yang menekankan pemberdayaan ekonomi lokal, model yang menekankan pelestarian budaya dan bahasa daerah, hingga model yang menekankan penguatan kohesi sosial pascakonflik. Keragaman model ini menegaskan bahwa pendidikan berbasis komunitas bukanlah resep tunggal yang seragam, melainkan kerangka pendekatan yang perlu diracik ulang sesuai dengan kebutuhan dan konteks spesifik setiap komunitas, sejalan dengan prinsip kontekstualisasi yang telah ditekankan berulang kali sepanjang buku ini.

Landasan filosofis pendidikan berbasis komunitas dapat ditelusuri dari pemikiran pendidikan progresif yang menekankan bahwa belajar paling bermakna terjadi ketika peserta didik berinteraksi langsung dengan lingkungan dan persoalan nyata di sekitarnya, bukan semata-

mata melalui transmisi pengetahuan abstrak yang terpisah dari konteks kehidupan sehari-hari. Prinsip ini sejalan dengan gagasan bahwa pendidikan sejatinya merupakan proses sosial yang tidak dapat dilepaskan dari konteks masyarakat tempat peserta didik tersebut hidup dan akan berkontribusi di masa depan. Dalam konteks Indonesia yang memiliki keragaman geografis, budaya, dan ekonomi yang luar biasa luas, prinsip kontekstualisasi pendidikan semacam ini menjadi semakin relevan, mengingat pendekatan pendidikan yang seragam secara nasional tanpa mempertimbangkan konteks lokal berisiko menghasilkan pembelajaran yang kurang bermakna bagi sebagian besar peserta didik di luar wilayah perkotaan besar.

5.3 Pemanfaatan Sumber Daya Lokal untuk Penguatan Kurikulum dan Pembelajaran

Setiap komunitas, betapapun terbatas sumber daya ekonominya, senantiasa memiliki modal berupa pengetahuan, keterampilan, tradisi, dan sumber daya alam yang khas, yang berpotensi menjadi sumber belajar berharga bagi peserta didik apabila dimanfaatkan secara tepat oleh sekolah. Pemanfaatan sumber daya lokal ini tidak hanya memperkaya materi pembelajaran, tetapi juga menumbuhkan rasa bangga dan keterikatan peserta didik terhadap daerah asalnya, sebuah dimensi afektif yang kerap terabaikan dalam pendekatan pendidikan yang terlalu berorientasi pada standar nasional yang seragam.

Sumber daya lokal yang dapat dimanfaatkan sekolah mencakup beberapa kategori. Pertama, sumber daya manusia lokal, misalnya tokoh masyarakat, seniman, pengrajin, petani, atau pelaku usaha lokal yang dapat diundang sebagai narasumber tamu untuk berbagi pengetahuan dan pengalaman praktis kepada peserta didik. Kedua, sumber daya alam dan lingkungan sekitar sekolah, misalnya lahan pertanian, hutan, sungai, atau pesisir pantai, yang dapat dimanfaatkan sebagai laboratorium alam untuk pembelajaran sains, lingkungan hidup, dan mitigasi bencana. Ketiga, sumber daya budaya lokal, misalnya kesenian tradisional, kuliner khas daerah, bahasa daerah, dan kearifan lokal lainnya, yang dapat

diintegrasikan ke dalam kurikulum muatan lokal untuk memperkuat identitas budaya peserta didik. Keempat, sumber daya kelembagaan lokal, misalnya lembaga pemerintahan desa, koperasi, pasar tradisional, atau industri kecil setempat, yang dapat menjadi lokasi kunjungan belajar atau mitra proyek pembelajaran berbasis masalah nyata.

Kajian mengenai pendampingan komunitas sekolah melalui pemanfaatan lahan tidur sebagai media dan sumber belajar berbasis lingkungan menunjukkan bagaimana lahan yang semula tidak produktif dapat diubah menjadi ruang belajar yang bermanfaat, melibatkan aparatur desa dan tokoh masyarakat setempat dalam prosesnya, sehingga tidak hanya memberikan manfaat edukatif bagi peserta didik, tetapi juga memperkuat relasi sekolah dengan pemerintahan desa dan masyarakat sekitarnya (kajian pendampingan komunitas sekolah melalui pemanfaatan lahan tidur sebagai media dan sumber belajar berbasis lingkungan). Praktik semacam ini menunjukkan bahwa pemanfaatan sumber daya lokal dapat sekaligus menjadi wahana penguatan kemitraan sekolah dengan berbagai unsur komunitas, bukan sekadar strategi pembelajaran yang berdiri sendiri.

Pemanfaatan sumber daya lokal juga relevan dalam konteks pengembangan keterampilan kewirausahaan peserta didik, khususnya di wilayah dengan potensi ekonomi lokal yang khas. Kajian mengenai pemberdayaan masyarakat melalui edukasi kewirausahaan berbasis potensi lokal menegaskan bahwa penguatan kapasitas sumber daya manusia melalui pendidikan kewirausahaan yang terintegrasi dengan potensi ekonomi lokal dapat menjadi kunci strategis dalam menciptakan kemandirian ekonomi yang berkelanjutan (kajian pemberdayaan masyarakat melalui edukasi kewirausahaan berbasis potensi lokal). Sekolah yang berhasil mengintegrasikan pembelajaran kewirausahaan dengan potensi ekonomi lokal, misalnya pengolahan hasil pertanian, kerajinan tangan, atau produk unggulan daerah lainnya, tidak hanya membekali peserta didik dengan keterampilan praktis, tetapi juga turut berkontribusi terhadap penguatan ekonomi komunitas di sekitarnya.

Penting dicatat bahwa pemanfaatan sumber daya lokal memerlukan keseimbangan yang cermat antara penguatan identitas dan

konteks lokal dengan pencapaian standar kompetensi nasional yang tetap harus dipenuhi peserta didik. Sekolah yang terlalu berfokus pada muatan lokal tanpa memperhatikan pencapaian standar nasional berisiko menghasilkan lulusan yang kurang siap menghadapi tuntutan pendidikan lanjutan atau dunia kerja yang bersifat lebih luas, sementara sekolah yang mengabaikan sepenuhnya konteks lokal berisiko menghasilkan pembelajaran yang kurang bermakna dan tercerabut dari akar sosial budaya peserta didiknya. Keseimbangan ini menuntut kreativitas dan kecermatan manajerial dari pihak sekolah dalam merancang kurikulum yang mengintegrasikan kedua orientasi tersebut secara proporsional.

Penting dicatat bahwa pemanfaatan sumber daya lokal memerlukan keseimbangan yang cermat antara penguatan identitas dan konteks lokal dengan pencapaian standar kompetensi nasional yang tetap harus dipenuhi peserta didik. Sekolah yang terlalu berfokus pada muatan lokal tanpa memperhatikan pencapaian standar nasional berisiko menghasilkan lulusan yang kurang siap menghadapi tuntutan pendidikan lanjutan atau dunia kerja yang bersifat lebih luas, sementara sekolah yang mengabaikan sepenuhnya konteks lokal berisiko menghasilkan pembelajaran yang kurang bermakna dan tercerabut dari akar sosial budaya peserta didiknya. Keseimbangan ini menuntut kreativitas dan kecermatan manajerial dari pihak sekolah dalam merancang kurikulum yang mengintegrasikan kedua orientasi tersebut secara proporsional.

Langkah praktis yang dapat ditempuh sekolah untuk mengoptimalkan pemanfaatan sumber daya lokal dapat dimulai dari kegiatan pemetaan aset komunitas (community asset mapping), yaitu proses sistematis mengidentifikasi seluruh potensi sumber daya manusia, alam, budaya, dan kelembagaan yang tersedia di sekitar sekolah. Pemetaan ini idealnya dilakukan secara partisipatif, melibatkan guru, peserta didik, orang tua, dan tokoh masyarakat, sehingga hasil pemetaan benar-benar mencerminkan kekayaan sumber daya yang dikenali oleh komunitas itu sendiri, bukan semata-mata persepsi sepihak dari pihak sekolah. Hasil pemetaan tersebut kemudian dapat menjadi

basis data bagi perancangan program pembelajaran yang memanfaatkan sumber daya lokal secara terstruktur dan berkelanjutan, alih-alih mengandalkan inisiatif sporadis yang bergantung pada kreativitas individual guru tertentu semata.

Perlu pula dicermati bahwa pemanfaatan sumber daya lokal memberikan manfaat resiprokal bagi komunitas itu sendiri, tidak hanya bagi sekolah dan peserta didiknya. Ketika sekolah melibatkan pengrajin lokal sebagai narasumber, misalnya, hal tersebut turut memberikan pengakuan sosial dan bahkan potensi manfaat ekonomi bagi pengrajin tersebut, sekaligus melestarikan pengetahuan dan keterampilan tradisional yang mungkin terancam punah akibat minimnya regenerasi. Dengan demikian, pemanfaatan sumber daya lokal dalam pembelajaran bukan sekadar strategi pedagogis yang menguntungkan sekolah secara sepihak, melainkan bentuk kemitraan yang benar-benar saling menguntungkan, sejalan dengan prinsip resiprositas yang telah ditegaskan sebagai salah satu pilar utama kemitraan sinergis pada bab ketiga.

Sebagai ilustrasi tambahan mengenai keragaman pemanfaatan sumber daya lokal, sekolah di wilayah pesisir dapat mengintegrasikan pengetahuan mengenai budidaya perikanan dan konservasi laut ke dalam pembelajaran sains dan muatan lokal, dengan melibatkan nelayan setempat sebagai narasumber praktik. Sekolah di wilayah perkebunan dapat mengintegrasikan pengetahuan mengenai pengolahan hasil perkebunan, misalnya kopi, cokelat, atau rempah-rempah, ke dalam pembelajaran kewirausahaan dan keterampilan hidup. Sekolah di wilayah dengan tradisi kerajinan tertentu, misalnya tenun, batik, atau ukiran kayu, dapat mengintegrasikan keterampilan tersebut ke dalam pembelajaran seni budaya sekaligus melestarikan warisan budaya takbenda yang terancam kepunahan akibat minimnya regenerasi pengrajin muda. Keragaman ilustrasi ini menegaskan bahwa strategi pemanfaatan sumber daya lokal senantiasa perlu disesuaikan dengan kekhasan geografis dan budaya masing-masing wilayah, tanpa resep tunggal yang berlaku seragam bagi seluruh sekolah di Indonesia.

5.4 Kolaborasi dengan Organisasi Masyarakat Sipil dan Lembaga Sosial

Selain komunitas dalam pengertian kewilayahan, sekolah juga dapat membangun kemitraan dengan berbagai organisasi masyarakat sipil dan lembaga sosial yang memiliki kepedulian dan sumber daya untuk mendukung penyelenggaraan pendidikan. Organisasi masyarakat sipil dalam konteks ini mencakup lembaga swadaya masyarakat, organisasi keagamaan, yayasan filantropi, organisasi pemuda, kelompok relawan, serta berbagai bentuk komunitas sipil lainnya yang bergerak di bidang pendidikan, sosial, kesehatan, dan pemberdayaan masyarakat.

Kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil dapat memberikan nilai tambah yang signifikan bagi sekolah, khususnya sekolah dengan keterbatasan sumber daya, mengingat banyak organisasi masyarakat sipil yang memiliki program bantuan pendidikan, pelatihan pengembangan kapasitas guru, penyediaan sarana belajar, hingga program beasiswa bagi peserta didik kurang mampu. Bagi sekolah di wilayah tertinggal, terdepan, dan terluar, kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil kerap menjadi salah satu sumber dukungan eksternal yang penting untuk menutup kesenjangan sumber daya yang tidak dapat sepenuhnya dipenuhi oleh anggaran pemerintah maupun kontribusi orang tua, sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga mengenai tantangan struktural ketimpangan kapasitas kelembagaan antarwilayah.

Kolaborasi dengan lembaga keagamaan juga memiliki relevansi khusus dalam konteks Indonesia yang religius, di mana lembaga keagamaan, baik masjid, gereja, pura, vihara, maupun lembaga keagamaan lainnya, kerap menjadi pusat kegiatan sosial masyarakat yang memiliki jangkauan luas dan kepercayaan tinggi dari warganya. Kemitraan sekolah dengan lembaga keagamaan dapat berwujud penguatan pendidikan karakter dan spiritual peserta didik, pemanfaatan fasilitas lembaga keagamaan untuk kegiatan sekolah tertentu, maupun kolaborasi dalam program-program sosial kemasyarakatan yang melibatkan peserta didik sebagai bagian dari pendidikan kepedulian sosial.

Organisasi kepemudaan dan komunitas relawan juga menjadi mitra potensial yang dapat memperkaya program ekstrakurikuler dan pengembangan karakter peserta didik. Banyak komunitas relawan pendidikan yang bergerak di Indonesia, misalnya gerakan mengajar sukarela di daerah terpencil, komunitas literasi, maupun komunitas pegiat lingkungan hidup, yang dapat diajak berkolaborasi untuk memperkaya pengalaman belajar peserta didik di luar kurikulum formal. Kolaborasi semacam ini juga memberikan manfaat resiprokal bagi organisasi masyarakat sipil tersebut, mengingat sekolah menyediakan akses langsung kepada kelompok sasaran utama program-program sosial kemasyarakatan yang mereka jalankan, sejalan dengan prinsip resiprositas yang telah ditegaskan pada bab ketiga sebagai salah satu pilar kemitraan sinergis.

Pengelolaan kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil memerlukan kehati-hatian tersendiri, khususnya terkait dengan kesesuaian nilai dan visi antara sekolah dan organisasi mitra, mengingat tidak seluruh organisasi masyarakat sipil memiliki orientasi dan pendekatan yang sejalan dengan visi pendidikan sekolah. Sekolah perlu melakukan penjajakan dan verifikasi yang memadai sebelum menjalin kemitraan formal dengan suatu organisasi, termasuk memastikan legalitas dan reputasi organisasi tersebut, guna menghindari risiko reputasional maupun risiko lain yang dapat merugikan kepentingan peserta didik. Selain itu, penting pula bagi sekolah untuk memastikan bahwa program kolaborasi yang dijalankan benar-benar selaras dengan tujuan pendidikan dan tidak semata-mata menjadi ajang publikasi atau kepentingan organisasi mitra semata, tanpa memberikan manfaat substantif bagi peserta didik.

Pengelolaan kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil memerlukan kehati-hatian tersendiri, khususnya terkait dengan kesesuaian nilai dan visi antara sekolah dan organisasi mitra, mengingat tidak seluruh organisasi masyarakat sipil memiliki orientasi dan pendekatan yang sejalan dengan visi pendidikan sekolah. Sekolah perlu melakukan penjajakan dan verifikasi yang memadai sebelum menjalin kemitraan formal dengan suatu organisasi, termasuk memastikan

legalitas dan reputasi organisasi tersebut, guna menghindari risiko reputasional maupun risiko lain yang dapat merugikan kepentingan peserta didik. Selain itu, penting pula bagi sekolah untuk memastikan bahwa program kolaborasi yang dijalankan benar-benar selaras dengan tujuan pendidikan dan tidak semata-mata menjadi ajang publikasi atau kepentingan organisasi mitra semata, tanpa memberikan manfaat substantif bagi peserta didik.

Sebagai pertimbangan tambahan, sekolah perlu merancang mekanisme evaluasi berkala terhadap setiap kolaborasi yang dijalankan dengan organisasi masyarakat sipil, guna memastikan keberlanjutan dan relevansi program dari waktu ke waktu. Evaluasi ini idealnya tidak hanya menilai capaian kuantitatif, misalnya jumlah kegiatan atau jumlah peserta didik yang terlibat, melainkan juga menilai capaian kualitatif, seperti dampak program terhadap perkembangan karakter dan wawasan sosial peserta didik. Sekolah yang secara rutin melakukan evaluasi semacam ini akan lebih mampu menyeleksi kolaborasi mana yang perlu dilanjutkan dan diperkuat, serta kolaborasi mana yang perlu dievaluasi ulang atau bahkan dihentikan apabila tidak lagi memberikan manfaat yang sepadan dengan sumber daya yang dicurahkan, sejalan dengan prinsip pengelolaan kemitraan yang akuntabel sebagaimana akan dibahas lebih mendalam pada bab kesepuluh mengenai evaluasi dan keberlanjutan kemitraan.

Kolaborasi dengan lembaga filantropi dan yayasan sosial berskala nasional maupun internasional juga menjadi peluang penting yang dapat dijajaki sekolah, khususnya sekolah yang berada di wilayah dengan tingkat kemiskinan tinggi atau menghadapi kondisi darurat tertentu, misalnya pascabencana alam. Banyak lembaga filantropi yang memiliki program bantuan pendidikan terstruktur, mencakup bantuan infrastruktur, beasiswa, maupun pelatihan kapasitas guru, yang dapat menjadi sumber dukungan signifikan bagi sekolah dengan keterbatasan sumber daya. Namun demikian, sekolah perlu tetap menjaga otonomi profesionalnya dalam menerima bantuan tersebut, memastikan bahwa program bantuan yang diterima sejalan dengan kebutuhan dan prioritas pengembangan sekolah, bukan sekadar mengikuti agenda yang

ditetapkan sepihak oleh lembaga donor tanpa mempertimbangkan konteks kebutuhan riil di lapangan.

5.5 Studi Praktik Baik Kemitraan Sekolah-Komunitas di Indonesia

Untuk memperkaya pemahaman konseptual yang telah diuraikan pada sub-bab sebelumnya, bagian ini menyajikan sejumlah ilustrasi praktik kemitraan sekolah dan komunitas yang telah terdokumentasi dalam berbagai kajian di Indonesia, sebagai bahan refleksi bagi pembaca dalam merancang atau mengevaluasi program kemitraan komunitas di lingkungan sekolahnya masing-masing. Ilustrasi-ilustrasi ini perlu dipahami sebagai contoh yang dapat menginspirasi, bukan model yang harus ditiru secara identik, mengingat sebagaimana ditegaskan pada bab ketiga, efektivitas kemitraan senantiasa bergantung pada kesesuaian dengan konteks spesifik masing-masing sekolah.

Praktik pertama yang relevan diangkat adalah program pemanfaatan pekarangan sekolah sebagai media pembelajaran berbasis lingkungan yang melibatkan aparatur desa dan tokoh masyarakat, sebagaimana didokumentasikan dalam kajian mengenai pendampingan komunitas sekolah di sejumlah sekolah dasar dan taman kanak-kanak. Praktik ini menunjukkan bagaimana kolaborasi sederhana antara sekolah dan pemerintahan desa dapat menghasilkan ruang belajar yang bermanfaat, sekaligus memperkuat hubungan sosial antara sekolah dan pemerintahan lokal setempat, sebuah bentuk kemitraan yang relatif mudah direplikasi oleh sekolah-sekolah lain dengan konteks serupa.

Praktik kedua adalah program orang tua mengajar yang dijalankan oleh sejumlah sekolah dasar, di mana orang tua dengan keahlian atau profesi tertentu diundang untuk berbagi pengetahuan langsung kepada peserta didik di kelas. Kajian mengenai peran komunitas sekolah dalam optimalisasi sumber daya internal mendokumentasikan bagaimana program semacam ini memperkaya pengalaman belajar peserta didik sekaligus meningkatkan partisipasi orang tua secara bermakna (kajian peran komunitas sekolah dalam optimalisasi sumber daya internal di

sekolah dasar). Meskipun praktik ini secara formal termasuk dalam kategori kemitraan dengan orang tua sebagaimana dibahas pada bab keempat, keterkaitannya dengan sumber daya profesi dan jejaring komunitas yang lebih luas menjadikannya relevan pula sebagai contoh sinergi antara kemitraan keluarga dan kemitraan komunitas.

Praktik ketiga adalah kolaborasi antara lembaga pendidikan tinggi dan komunitas guru dalam pemanfaatan sumber daya alam sebagai media pembelajaran, sebagaimana didokumentasikan dalam program pengabdian kepada masyarakat yang melibatkan komunitas guru pecinta alam. Praktik ini menunjukkan bahwa kemitraan komunitas tidak selalu harus melibatkan komunitas kewilayahan di sekitar sekolah semata, melainkan dapat pula melibatkan komunitas profesi atau minat yang tersebar secara lebih luas namun memiliki kepedulian tinggi terhadap pengembangan pendidikan, sebuah bentuk kemitraan yang semakin dimudahkan oleh perkembangan teknologi digital sebagaimana akan dibahas lebih lanjut pada bab kedelapan.

Praktik keempat, sebagaimana telah disinggung pada sub-bab pertama, adalah fenomena Sekolah Rakyat sebagai model pendidikan alternatif yang sepenuhnya digerakkan oleh inisiatif komunitas untuk menjangkau kelompok peserta didik yang berisiko putus sekolah akibat keterbatasan ekonomi. Meskipun model ini beroperasi di luar jalur pendidikan formal konvensional, prinsip-prinsip yang mendasarinya, khususnya mengenai fleksibilitas pembelajaran dan pelibatan aktif komunitas, memberikan pelajaran berharga bagi sekolah formal mengenai bagaimana keterbatasan sumber daya dapat diatasi melalui kekuatan kolaborasi komunitas yang solid.

Kelima praktik yang diuraikan di atas, meskipun berbeda dalam bentuk dan konteksnya, memiliki benang merah yang konsisten dengan kerangka sintesis kemitraan sinergis yang telah dibangun pada bab kedua, yaitu adanya dimensi struktural berupa kejelasan mekanisme kolaborasi, dimensi relasional berupa kepercayaan dan kedekatan yang terbangun antara sekolah dan komunitas, dimensi operasional berupa program konkret yang dijalankan, serta dimensi adaptif berupa kesesuaian program dengan kebutuhan dan potensi spesifik komunitas

setempat. Kesesuaian keempat dimensi tersebut menjadi kunci keberhasilan sebagaimana tergambar dalam berbagai praktik baik yang telah diuraikan, dan dapat menjadi kerangka evaluasi bagi sekolah yang hendak merancang atau memperkuat program kemitraan komunitasnya masing-masing.

Kelima praktik yang diuraikan di atas, meskipun berbeda dalam bentuk dan konteksnya, memiliki benang merah yang konsisten dengan kerangka sintesis kemitraan sinergis yang telah dibangun pada bab kedua, yaitu adanya dimensi struktural berupa kejelasan mekanisme kolaborasi, dimensi relasional berupa kepercayaan dan kedekatan yang terbangun antara sekolah dan komunitas, dimensi operasional berupa program konkret yang dijalankan, serta dimensi adaptif berupa kesesuaian program dengan kebutuhan dan potensi spesifik komunitas setempat. Kesesuaian keempat dimensi tersebut menjadi kunci keberhasilan sebagaimana tergambar dalam berbagai praktik baik yang telah diuraikan, dan dapat menjadi kerangka evaluasi bagi sekolah yang hendak merancang atau memperkuat program kemitraan komunitasnya masing-masing.

Pembelajaran penting lain yang dapat ditarik dari kelima praktik tersebut adalah bahwa kemitraan komunitas yang berhasil umumnya tidak dimulai dari program yang besar dan ambisius, melainkan dari langkah-langkah kecil dan sederhana yang secara bertahap berkembang seiring terbangunnya kepercayaan dan pengalaman kolaborasi yang positif. Sekolah yang baru memulai penguatan kemitraan komunitasnya tidak perlu merasa perlu langsung merancang program yang kompleks dan berskala besar, melainkan dapat memulai dari inisiatif sederhana, misalnya mengundang satu narasumber lokal untuk berbagi pengetahuan di kelas, atau menjalin kerja sama kecil dengan satu lembaga di sekitarnya, sebelum secara bertahap memperluas cakupan dan kedalaman kemitraannya seiring waktu.

Penting pula dicatat bahwa keberhasilan kelima praktik yang diuraikan di atas tidak terlepas dari faktor kepemimpinan sekolah yang proaktif dan visioner dalam membaca peluang kolaborasi dengan komunitasnya, sebuah tema yang telah disinggung pada sub-bab

pertama mengenai orientasi outward-looking kepemimpinan sekolah, dan akan dibahas lebih mendalam lagi pada bab kesembilan mengenai kepemimpinan kepala sekolah dalam menggerakkan kemitraan secara keseluruhan. Tanpa kepemimpinan yang memiliki visi dan kepekaan terhadap potensi komunitas, sumber daya lokal yang melimpah sekalipun berisiko tidak termanfaatkan secara optimal bagi kepentingan pendidikan peserta didik.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan bagaimana sekolah dapat memosisikan dirinya sebagai bagian integral dari komunitas, model pendidikan berbasis komunitas dan implementasinya di Indonesia, strategi pemanfaatan sumber daya lokal untuk memperkaya kurikulum dan pembelajaran, pola kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil dan lembaga sosial, serta sejumlah praktik baik kemitraan sekolah dan komunitas yang telah terdokumentasi di berbagai daerah. Pembahasan ini menegaskan bahwa komunitas lokal, dengan segala keragaman dan kekhasannya, menyimpan potensi besar sebagai sumber daya pendukung pendidikan yang selama ini kerap belum dimanfaatkan secara optimal oleh sekolah-sekolah di Indonesia.

Setelah membahas kemitraan sekolah dengan keluarga dan komunitas lokal sebagai dua lingkaran mitra yang relatif dekat secara sosial dan geografis, bab keenam akan memperluas pembahasan menuju mitra yang memiliki karakter berbeda, yaitu dunia usaha dan dunia industri. Bab tersebut akan mengurai rasionalitas keterlibatan dunia usaha dalam pendidikan melalui kerangka link and match, berbagai bentuk kerja sama yang lazim dijalankan, konteks khusus kemitraan pada sekolah menengah kejuruan, tata kelola perjanjian kerja sama, serta tantangan kesenjangan kompetensi yang perlu diselaraskan, sebagai kelanjutan dari perluasan cakupan ekosistem pemangku kepentingan yang telah dipetakan sejak bab ketiga.

Sebagai catatan penutup bab ini, penting ditegaskan bahwa kemitraan sekolah dengan komunitas lokal, sebagaimana telah diuraikan

secara mendalam, bukanlah bentuk kemitraan yang berdiri terpisah dari bentuk-bentuk kemitraan lain yang dibahas dalam buku ini, melainkan senantiasa berinteraksi dan saling memperkuat dengan kemitraan keluarga yang telah dibahas pada bab keempat, serta akan bersinggungan pula dengan kemitraan dunia usaha dan pemerintah yang akan dibahas pada bab-bab selanjutnya. Komunitas lokal kerap menjadi jembatan yang menghubungkan sekolah dengan potensi kerja sama dunia usaha setempat, sebagaimana pula menjadi mitra penting bagi pemerintah daerah dalam menyalurkan berbagai program pembangunan pendidikan, sehingga penguatan kemitraan komunitas pada dasarnya turut memperkuat fondasi bagi keberhasilan bentuk-bentuk kemitraan lainnya dalam satu ekosistem pendidikan yang utuh.



Setelah bab kelima mengurai kemitraan sekolah dengan masyarakat dan komunitas lokal, bab ini melanjutkan perluasan pembahasan tematik menuju kelompok mitra yang memiliki karakter relasi berbeda, yaitu dunia usaha dan dunia industri, yang dalam berbagai literatur kebijakan pendidikan vokasi di Indonesia kerap disingkat dengan istilah DUDI atau diperluas menjadi DUDIKA dengan menambahkan unsur dunia kerja. Berbeda dengan kemitraan keluarga dan komunitas yang lebih banyak digerakkan oleh ikatan sosial dan emosional, kemitraan dengan dunia usaha memiliki dimensi transaksional dan kepentingan ekonomi yang lebih menonjol, meskipun tetap dapat dan perlu dilandasi oleh prinsip kesetaraan, kepercayaan, dan resiprositas sebagaimana ditegaskan pada bab ketiga.

Bab ini akan menguraikan secara berurutan rasionalitas keterlibatan dunia usaha dan dunia industri dalam pendidikan melalui kerangka kebijakan link and match, berbagai bentuk kerja sama yang lazim dijalankan mulai dari magang hingga program tanggung jawab sosial korporasi, konteks khusus kemitraan pada sekolah menengah kejuruan yang menjadi wilayah paling intensif penerapan kemitraan jenis ini, tata kelola perjanjian kerja sama antara sekolah dan industri, serta tantangan kesenjangan kompetensi yang senantiasa perlu diselaraskan melalui strategi yang berkelanjutan.

6.1 Rasionalitas Keterlibatan DUDI dalam Pendidikan: Link and Match

Konsep link and match pertama kali diperkenalkan secara formal dalam kebijakan pendidikan Indonesia pada awal dekade 1990-an sebagai respons terhadap kesenjangan yang semakin nyata antara kompetensi lulusan lembaga pendidikan dan kebutuhan riil dunia kerja. Gagasan dasar dari konsep ini adalah bahwa penyelenggaraan pendidikan, khususnya pendidikan kejuruan dan vokasi, semestinya dirancang secara selaras dengan kebutuhan pasar kerja, baik dari sisi kompetensi yang diajarkan, metode pembelajaran yang digunakan, maupun keterlibatan langsung dunia usaha dalam proses pendidikan itu sendiri.

Landasan yuridis mengenai kerja sama pendidikan dengan dunia usaha di Indonesia tercantum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang mengamanatkan keterlibatan dunia usaha dan dunia industri sebagai bagian dari penyelenggaraan pendidikan berbasis masyarakat (Presiden Republik Indonesia, 2003). Landasan ini kemudian diperkuat melalui berbagai kebijakan turunan yang secara khusus mendorong penguatan pendidikan vokasi, termasuk kebijakan revitalisasi sekolah menengah kejuruan yang menempatkan penguatan kerja sama industri sebagai salah satu pilar utamanya.

Rasionalitas keterlibatan dunia usaha dalam pendidikan dapat dijelaskan melalui kerangka kepentingan bersama yang saling menguntungkan. Bagi dunia usaha, keterlibatan dalam pendidikan memberikan akses terhadap calon tenaga kerja yang telah dipersiapkan sesuai kebutuhan spesifik industrinya, mengurangi biaya pelatihan ulang (retraining cost) yang harus ditanggung perusahaan ketika merekrut lulusan yang kompetensinya belum sesuai kebutuhan, serta memberikan kontribusi terhadap keberlanjutan pasokan tenaga kerja terampil dalam jangka panjang. Bagi sekolah, keterlibatan dunia usaha memberikan akses terhadap pengetahuan dan teknologi terkini yang mungkin belum tersedia di lingkungan sekolah, memperkaya pengalaman belajar

peserta didik melalui paparan langsung terhadap dunia kerja nyata, serta meningkatkan daya serap lulusan di pasar kerja yang pada gilirannya memperkuat reputasi dan daya tarik sekolah tersebut.

Kajian mengenai kerja sama antara sekolah menengah kejuruan dengan dunia usaha dan dunia industri menegaskan bahwa hubungan kerja sama tersebut idealnya tidak hanya bersifat sebagai pendukung (supporter), melainkan berkembang menjadi kemitraan yang setara (partnership), di mana pihak industri tidak semata-mata menjadi pemberi saran atau tempat magang, melainkan turut berbagi wewenang dan tanggung jawab dalam upaya meningkatkan mutu pendidikan secara keseluruhan (kajian mengenai kebijakan link and match sebagai upaya relevansi SMK dengan DUDI di Indonesia). Pergeseran dari relasi supporter menuju relasi partnership ini sejalan dengan kerangka prinsip kesetaraan yang telah ditegaskan pada bab ketiga sebagai salah satu pilar utama kemitraan sinergis.

Analisis sistematis terhadap berbagai literatur mengenai implementasi link and match menemukan bahwa program tersebut sangat membantu dalam menjalin kerja sama antara SMK dan DUDI melalui beragam pendekatan, misalnya pelatihan berbasis kompetensi (competency based training), penyusunan nota kesepahaman, penyelarasan kurikulum, praktik kerja industri, dan uji kompetensi keahlian, sehingga kerja sama tersebut dapat berjalan efektif dan menguntungkan kedua belah pihak (Maulina & Yoenanto, 2022). Temuan ini menegaskan bahwa link and match bukan sekadar konsep normatif, melainkan kerangka kebijakan yang telah diterjemahkan ke dalam berbagai instrumen operasional konkret, yang akan diuraikan lebih rinci pada sub-bab berikutnya.

Meskipun kerangka link and match telah diperkenalkan sejak lebih dari tiga dekade lalu, implementasinya di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan, sebagaimana ditunjukkan oleh kajian mengenai relevansi sekolah menengah kejuruan dengan potensi daerah, yang menemukan bahwa minat masyarakat terhadap pendidikan kejuruan cukup tinggi, namun sebagian program keahlian yang ditawarkan masih belum sepenuhnya relevan dengan kebutuhan dan potensi ekonomi

daerah setempat (kajian relevansi sekolah menengah kejuruan dengan potensi daerah dan kebutuhan industri lokal). Kesenjangan antara program keahlian yang ditawarkan dan kebutuhan riil daerah ini menegaskan pentingnya perencanaan yang lebih cermat dalam merancang kerja sama link and match, tidak semata-mata mengikuti tren nasional tanpa mempertimbangkan konteks ekonomi lokal tempat sekolah tersebut berada.

Rasionalitas link and match juga perlu dipahami dalam kaitannya dengan konsep pendidikan sebagai investasi modal manusia (human capital investment), yang menegaskan bahwa pengeluaran untuk pendidikan pada dasarnya merupakan investasi jangka panjang yang menghasilkan pengembalian berupa produktivitas dan pendapatan yang lebih tinggi di masa depan, baik bagi individu peserta didik maupun bagi perekonomian secara agregat. Dari perspektif ini, ketidaksesuaian antara kompetensi lulusan dan kebutuhan pasar kerja bukan sekadar persoalan teknis pendidikan semata, melainkan persoalan ekonomi makro yang berdampak pada efisiensi alokasi sumber daya manusia nasional, mengingat lulusan yang kompetensinya tidak terserap pasar kerja pada dasarnya merupakan pemborosan investasi pendidikan yang telah dikeluarkan, baik oleh keluarga maupun oleh negara melalui subsidi pendidikan.

Penting pula dicermati bahwa rasionalitas keterlibatan dunia usaha dalam pendidikan tidak boleh direduksi semata-mata sebagai kepentingan sepihak industri untuk memperoleh tenaga kerja murah atau siap pakai tanpa investasi pelatihan lebih lanjut. Kemitraan yang sehat dan berkelanjutan mensyaratkan bahwa dunia usaha juga memberikan kontribusi balik yang signifikan terhadap proses pendidikan, baik dalam bentuk investasi pelatihan, penyediaan peralatan dan teknologi, maupun kompensasi yang layak bagi peserta didik yang menjalani program magang, sejalan dengan prinsip resiprositas yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini sebagai pilar utama kemitraan sinergis yang sehat, membedakannya dari sekadar bentuk eksploitasi tenaga kerja murah berkedok program pendidikan.

Perlu dicermati pula bahwa rasionalitas link and match tidak hanya berlaku secara seragam bagi seluruh skala dunia usaha. Perusahaan multinasional dan perusahaan besar nasional umumnya memiliki kapasitas dan struktur formal yang lebih memadai untuk menjalankan kerja sama pendidikan secara terprogram, sementara usaha mikro, kecil, dan menengah yang mendominasi struktur perekonomian Indonesia kerap memiliki keterbatasan kapasitas untuk menjalankan program kerja sama pendidikan yang formal dan terstruktur, meskipun secara kuantitas jumlahnya jauh lebih banyak dan tersebar luas di berbagai daerah. Kondisi ini menuntut sekolah, khususnya sekolah menengah kejuruan di wilayah dengan struktur ekonomi didominasi usaha kecil dan menengah, untuk merancang pendekatan kemitraan yang lebih fleksibel dan disesuaikan dengan kapasitas riil mitra usahanya, tanpa memaksakan format kerja sama yang dirancang untuk skala perusahaan besar.

6.2 Bentuk Kerja Sama: Magang, Kelas Industri, Beasiswa, dan Program CSR

Kerja sama antara sekolah dan dunia usaha dapat mewujud dalam berbagai bentuk, dengan tingkat intensitas dan kedalaman keterlibatan yang bervariasi. Bagian ini akan menguraikan empat bentuk kerja sama yang paling umum dijumpai di Indonesia, yaitu program magang atau praktik kerja industri, kelas industri, program beasiswa, dan program tanggung jawab sosial korporasi, beserta karakteristik dan pertimbangan pengelolaan masing-masing bentuk tersebut.

Program magang atau praktik kerja industri (PRAKERIN) merupakan bentuk kerja sama yang paling lazim dijumpai, khususnya pada jenjang sekolah menengah kejuruan, di mana peserta didik ditempatkan langsung di lingkungan kerja nyata untuk periode waktu tertentu guna menerapkan dan memperdalam kompetensi yang telah dipelajari di sekolah. Realisasi program link and match melalui pendekatan bertahap kerap dijumpai pada praktik baik penyelenggaraan magang, misalnya dengan penguatan dasar keahlian

terlebih dahulu di kelas awal, dilanjutkan dengan praktik industri pada kelas menengah, dan diakhiri dengan sertifikasi kompetensi pada kelas akhir, sebuah pola bertahap yang terbukti efektif karena didukung oleh kesiapan sumber daya manusia, fasilitas, dan komunikasi yang baik antarpihak yang terlibat (kajian analisis implementasi link and match untuk mempersiapkan lulusan siap kerja pada SMK). Pengelolaan program magang yang efektif memerlukan kejelasan pembagian peran antara sekolah dan industri, termasuk mekanisme pembimbingan, penilaian, dan jaminan keselamatan kerja bagi peserta didik selama masa magang berlangsung.

Kelas industri merupakan bentuk kerja sama yang lebih intensif dibandingkan program magang biasa, di mana industri terlibat secara langsung dalam perancangan kurikulum, penyediaan instruktur, bahkan penyediaan sarana pembelajaran khusus yang disesuaikan dengan standar dan kebutuhan spesifik industri mitra. Sebagai ilustrasi, sejumlah SMK di Indonesia telah menjalin kerja sama kelas industri dengan perusahaan tertentu, di mana kurikulum program keahlian dirancang khusus mengikuti standar kompetensi yang ditetapkan industri mitra, guru dan kepala sekolah memperoleh pelatihan langsung dari kawasan industri mitra, bahkan disediakan pula lembaga pelatihan kerja yang memfasilitasi peserta didik untuk magang di dalam maupun luar negeri (kajian mengenai SMK vokasi yang link and match dengan dunia usaha dan industri efektif mengatasi pengangguran). Model kelas industri semacam ini menghasilkan tingkat kesesuaian kompetensi lulusan yang jauh lebih tinggi dibandingkan model kerja sama yang bersifat parsial dan tidak terstruktur.

Program beasiswa yang diberikan dunia usaha kepada peserta didik berprestasi namun kurang mampu secara ekonomi merupakan bentuk kerja sama lain yang memberikan manfaat langsung bagi keberlangsungan pendidikan peserta didik, sekaligus menjadi strategi dunia usaha dalam menjaring calon tenaga kerja potensial sejak dini. Program beasiswa dapat dirancang dengan berbagai skema, mulai dari beasiswa penuh yang mencakup biaya pendidikan dan biaya hidup, hingga beasiswa parsial yang hanya mencakup sebagian komponen

biaya tertentu. Pengelolaan program beasiswa yang baik memerlukan mekanisme seleksi yang transparan dan akuntabel, guna memastikan bahwa bantuan tersebut benar-benar menjangkau peserta didik yang paling membutuhkan dan memiliki potensi untuk memberikan manfaat balik yang optimal, baik bagi dirinya sendiri maupun bagi pihak pemberi beasiswa.

Program tanggung jawab sosial korporasi (corporate social responsibility) yang diarahkan pada sektor pendidikan merupakan bentuk kerja sama yang umumnya digerakkan oleh kepentingan reputasional dan komitmen etis perusahaan, di luar kepentingan langsung terhadap penyerapan tenaga kerja. Program CSR pendidikan dapat berwujud bantuan sarana dan prasarana sekolah, pelatihan pengembangan kapasitas guru, penyediaan perpustakaan atau laboratorium, hingga dukungan terhadap program-program literasi dan numerasi bagi peserta didik. Berbeda dengan program magang dan kelas industri yang umumnya menyasar sekolah menengah kejuruan, program CSR pendidikan memiliki cakupan yang lebih luas dan dapat menjangkau seluruh jenjang pendidikan, termasuk pendidikan dasar dan pendidikan anak usia dini.

Keempat bentuk kerja sama tersebut tidak bersifat eksklusif satu sama lain, melainkan dapat dijalankan secara simultan dan saling melengkapi dalam satu kemitraan menyeluruh antara sekolah dan mitra dunia usahanya. Sekolah yang berhasil membangun kemitraan yang komprehensif dengan satu mitra industri strategis kerap menjalankan kombinasi program magang, kelas industri, beasiswa, dan dukungan CSR secara bersamaan, menghasilkan kemitraan yang jauh lebih kokoh dan berkelanjutan dibandingkan sekolah yang hanya menjalin kerja sama parsial dan sporadis dengan berbagai mitra yang berbeda-beda tanpa kedalaman relasi yang memadai.

Selain keempat bentuk utama tersebut, terdapat pula bentuk kerja sama lain yang mulai berkembang di Indonesia, misalnya program kunjungan industri (industrial visit) yang memungkinkan peserta didik memperoleh gambaran langsung mengenai lingkungan kerja nyata tanpa harus menjalani penempatan magang penuh waktu, serta program

kewirausahaan berbasis inkubasi bisnis yang melibatkan pelaku usaha sebagai mentor bagi peserta didik yang mengembangkan proyek wirausaha mandiri. Program-program tersebut memberikan fleksibilitas tambahan bagi sekolah dan mitra industrinya untuk merancang bentuk kerja sama yang sesuai dengan kapasitas dan kebutuhan spesifik masing-masing, tanpa harus selalu terikat pada bentuk kerja sama konvensional yang menuntut komitmen sumber daya yang lebih besar.

Pemilihan bentuk kerja sama yang tepat perlu mempertimbangkan sejumlah faktor, antara lain kesiapan sumber daya sekolah, karakteristik dan kapasitas mitra industri, serta tujuan strategis yang hendak dicapai melalui kemitraan tersebut. Sekolah dengan sumber daya terbatas mungkin lebih realistis memulai dengan bentuk kerja sama yang sederhana, misalnya kunjungan industri atau narasumber tamu, sebelum secara bertahap membangun kepercayaan dan kapasitas untuk menjalankan bentuk kerja sama yang lebih intensif seperti kelas industri. Pendekatan bertahap semacam ini sejalan dengan prinsip investasi relasional yang memerlukan waktu dan kesabaran, sebagaimana telah ditegaskan pada bab ketiga mengenai pembangunan kepercayaan sebagai proses akumulatif, bukan sesuatu yang dapat dicapai secara instan melalui satu kali penandatanganan kerja sama berskala besar.

Pengelolaan seluruh bentuk kerja sama tersebut juga perlu memperhatikan dimensi kesejahteraan dan perlindungan peserta didik secara khusus, mengingat sebagian program, terutama magang dan pemagangan luar negeri, menempatkan peserta didik dalam lingkungan kerja nyata yang memiliki risiko tersendiri. Sekolah perlu memastikan adanya mekanisme pembimbingan dan pemantauan yang memadai selama peserta didik menjalani program tersebut, termasuk jalur pengaduan yang jelas apabila peserta didik mengalami perlakuan yang tidak sesuai dengan kesepakatan awal. Pengabaian terhadap dimensi perlindungan ini berisiko mencederai esensi pendidikan itu sendiri, mengingat tujuan utama kerja sama dunia usaha adalah memperkaya proses pembelajaran peserta didik, bukan menjadikan mereka sekadar sumber tenaga kerja tambahan yang murah bagi mitra industri.

6.3 Kemitraan DUDI dalam Konteks Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)

Sekolah menengah kejuruan menempati posisi yang paling sentral dalam pembahasan kemitraan dengan dunia usaha dan dunia industri, mengingat karakteristik kurikulum dan tujuan pendidikannya yang secara eksplisit diarahkan untuk mempersiapkan lulusan yang siap memasuki dunia kerja. Berbeda dengan sekolah menengah atas yang lebih berorientasi pada persiapan pendidikan lanjutan di perguruan tinggi, sekolah menengah kejuruan memiliki mandat khusus untuk menghasilkan tenaga kerja terampil sesuai bidang keahlian yang dipilih peserta didiknya, sehingga kemitraan dengan dunia usaha bukan sekadar pelengkap, melainkan komponen inti yang menentukan keberhasilan misi pendidikan kejuruan itu sendiri.

Kebijakan revitalisasi sekolah menengah kejuruan yang digulirkan pemerintah dalam beberapa tahun terakhir menempatkan penguatan kerja sama industri sebagai salah satu pilar utama, sejalan dengan kebutuhan untuk mengatasi kesenjangan antara jumlah lulusan SMK dengan daya serap pasar kerja yang tersedia. Data mengenai tingkat pengangguran lulusan SMK yang secara historis kerap lebih tinggi dibandingkan jenjang pendidikan lainnya menjadi salah satu pendorong utama penguatan kebijakan link and match, dengan asumsi bahwa keterlibatan industri yang lebih intensif sejak proses pendidikan berlangsung akan meningkatkan kesesuaian kompetensi lulusan dengan kebutuhan pasar kerja, sehingga pada gilirannya menurunkan tingkat pengangguran lulusan SMK.

Kemitraan SMK dengan dunia usaha juga kerap melampaui batas negara, sebagaimana dicontohkan melalui program pemagangan ke luar negeri yang telah berjalan selama beberapa dekade, misalnya program pemagangan ke Jepang yang telah berlangsung sejak tahun 1993 dan menjadikan Indonesia sebagai negara pengirim pemagang terbesar kedua setelah Vietnam (kajian mengenai SMK vokasi yang link and match dengan dunia usaha dan industri). Program semacam ini memberikan manfaat ganda, yaitu peningkatan kompetensi dan pengalaman kerja

internasional bagi peserta didik, sekaligus potensi kontribusi remitansi dan transfer pengetahuan ketika peserta program magang tersebut kembali ke Indonesia. Namun demikian, pengelolaan program pemagangan luar negeri memerlukan kehati-hatian ekstra terkait perlindungan hak dan keselamatan peserta didik selama berada di negara tujuan, mengingat kompleksitas regulasi ketenagakerjaan lintas negara yang terlibat.

Efektivitas kemitraan SMK dengan dunia usaha juga sangat dipengaruhi oleh kesesuaian program keahlian yang dibuka sekolah dengan potensi ekonomi daerah setempat. Sekolah menengah kejuruan yang membuka program keahlian tanpa mempertimbangkan potensi ekonomi lokal berisiko menghasilkan lulusan yang sulit terserap oleh industri di wilayah tersebut, sehingga terpaksa mencari peluang kerja di luar daerah asalnya, yang pada gilirannya dapat berkontribusi terhadap fenomena migrasi tenaga kerja terampil dari daerah asal (kajian relevansi sekolah menengah kejuruan dengan potensi daerah dan kebutuhan masyarakat serta industri lokal di Kabupaten Paser). Perencanaan pembukaan program keahlian yang cermat, melibatkan analisis potensi ekonomi daerah dan konsultasi dengan dunia usaha setempat, menjadi langkah penting untuk memastikan relevansi jangka panjang antara output pendidikan SMK dan kebutuhan pasar kerja regional.

Peran pemerintah daerah, khususnya dinas pendidikan dan dinas ketenagakerjaan, juga sangat penting dalam memfasilitasi dan mengoordinasikan kemitraan SMK dengan dunia usaha di wilayahnya masing-masing. Beberapa daerah telah mengembangkan mekanisme koordinasi yang melibatkan cabang dinas pendidikan wilayah untuk mengoptimalkan penyerapan lulusan SMK melalui sinkronisasi kebutuhan DUDIKA dengan program keahlian yang tersedia di berbagai SMK di wilayah tersebut (kajian optimalisasi penyerapan lulusan SMK melalui link and match dengan dunia usaha, dunia industri, dan dunia kerja). Peran fasilitasi pemerintah daerah semacam ini menjadi jembatan penting yang menghubungkan kepentingan sekolah individual dengan ekosistem industri yang lebih luas di tingkat regional, sebuah

tema yang akan dibahas lebih mendalam pada bab ketujuh mengenai kemitraan sekolah dengan pemerintah dan lembaga kebijakan.

Perkembangan terkini dalam kemitraan SMK dengan dunia usaha juga menunjukkan tren penguatan kerja sama antarlembaga pendidikan kejuruan, misalnya melalui program di mana satu SMK yang telah memiliki kemitraan industri yang matang berbagi pengalaman dan jejaring dengan SMK lain yang baru memulai penguatan kemitraannya, sebagaimana dicontohkan melalui kerja sama pengembangan guru dan kepala sekolah yang didatangkan dari kawasan industri mitra sekolah lain (kajian mengenai SMK vokasi yang link and match dengan dunia usaha dan industri). Model kolaborasi antarlembaga pendidikan semacam ini memperluas manfaat kemitraan dunia usaha melampaui batas satu sekolah tunggal, sekaligus mempercepat proses pembelajaran kelembagaan mengenai praktik baik pengelolaan kemitraan industri di kalangan sekolah menengah kejuruan secara lebih luas.

Sebagai penutup pembahasan mengenai konteks khusus SMK, penting ditegaskan bahwa meskipun sekolah menengah kejuruan menjadi wilayah paling intensif penerapan kemitraan dunia usaha, prinsip dan strategi yang telah diuraikan pada sub-bab ini sesungguhnya juga relevan, meskipun dengan intensitas dan bentuk yang berbeda, bagi jenjang pendidikan lain, termasuk sekolah menengah atas yang mulai mengembangkan program peminatan berbasis kewirausahaan, maupun sekolah dasar yang dapat memanfaatkan kunjungan industri sederhana sebagai bagian dari pengenalan dunia kerja sejak dini. Fleksibilitas penerapan prinsip kemitraan dunia usaha lintas jenjang ini menegaskan relevansi kerangka konseptual yang dibangun dalam bab ini secara lebih luas, tidak terbatas hanya pada konteks pendidikan kejuruan semata.

Dimensi lain yang perlu mendapat perhatian dalam kemitraan SMK dengan dunia usaha adalah kesetaraan akses bagi seluruh peserta didik, termasuk peserta didik perempuan pada program keahlian yang secara tradisional didominasi laki-laki, maupun peserta didik dengan disabilitas yang memerlukan penyesuaian khusus dalam penempatan magang. Sekolah perlu secara aktif mendorong mitra industrinya untuk membuka akses yang setara bagi seluruh peserta didik tanpa diskriminasi, sejalan

dengan prinsip kesetaraan yang telah ditegaskan sebagai salah satu pilar utama kemitraan sinergis pada bab ketiga, sekaligus memperluas cakrawala peserta didik mengenai peluang karier yang mungkin belum sepenuhnya mereka pertimbangkan akibat stereotip gender atau keterbatasan fisik tertentu.

6.4 Tata Kelola Perjanjian Kerja Sama (MoU) Sekolah-Industri

Nota kesepahaman atau memorandum of understanding (MoU) merupakan instrumen formal yang lazim digunakan untuk mengikat kerja sama antara sekolah dan mitra dunia usahanya, menuangkan kesepakatan mengenai ruang lingkup, hak dan kewajiban masing-masing pihak, jangka waktu kerja sama, serta mekanisme evaluasi dan penyelesaian perselisihan apabila diperlukan. Keberadaan MoU yang jelas dan komprehensif menjadi penting untuk memastikan kemitraan berjalan sesuai kesepakatan bersama, sekaligus memberikan landasan hukum yang jelas apabila di kemudian hari timbul perselisihan atau ketidaksesuaian pemahaman antara kedua belah pihak.

Sebagaimana ditegaskan dalam kajian mengenai kebijakan link and match, terselenggaranya kerja sama SMK dan industri yang baik dan saling menguntungkan sangat bergantung pada penuangan kesepakatan tersebut ke dalam naskah kerja sama yang jelas, mencakup pengembangan kelas industri, program pelatihan di tempat kerja, praktik kerja industri, dan berbagai bentuk kerja sama lainnya (kajian kebijakan link and match sebagai upaya relevansi SMK dengan DUDI di Indonesia). Kejelasan dokumen kerja sama ini menjadi fondasi penting yang membedakan antara kemitraan yang benar-benar terkelola secara profesional dengan kerja sama informal yang rentan terhenti tanpa alasan yang jelas ketika terjadi pergantian pengurus di salah satu pihak.

Struktur ideal sebuah MoU kerja sama sekolah dan industri umumnya mencakup beberapa komponen penting, yaitu identitas dan kewenangan para pihak yang menandatangani, latar belakang dan tujuan kerja sama, ruang lingkup kegiatan yang disepakati, hak dan

kewajiban masing-masing pihak secara rinci, jangka waktu berlakunya kerja sama beserta mekanisme perpanjangan, pembagian pembiayaan apabila terdapat komponen biaya yang perlu ditanggung bersama, mekanisme evaluasi dan pelaporan berkala, serta klausul penyelesaian perselisihan. Sekolah perlu memastikan bahwa penyusunan MoU melibatkan pihak-pihak yang memiliki kompetensi memadai, baik dari sisi substansi teknis kerja sama maupun dari sisi legal formal, guna menghindari klausul yang ambigu atau berpotensi merugikan kepentingan sekolah dan peserta didik di kemudian hari.

Tata kelola kerja sama yang baik tidak berhenti pada penandatanganan MoU semata, melainkan memerlukan tindak lanjut implementasi yang konsisten dan terukur. Kegagalan banyak kerja sama sekolah dan industri di Indonesia justru terjadi pada tahap implementasi, di mana dokumen MoU telah ditandatangani secara formal namun tidak diikuti dengan program konkret yang berkelanjutan, sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga mengenai kecenderungan sebagian mitra memandang kerja sama sebagai kewajiban administratif atau kegiatan seremonial semata. Untuk mengatasi risiko ini, sekolah perlu merancang rencana kerja operasional yang lebih rinci sebagai turunan dari MoU, lengkap dengan penanggung jawab, target capaian, dan jadwal pelaksanaan yang jelas, sehingga kerja sama yang telah disepakati benar-benar terwujud dalam bentuk kegiatan nyata, bukan sekadar dokumen yang tersimpan di lemari arsip sekolah.

Aspek penting lain dalam tata kelola kerja sama adalah mekanisme evaluasi berkala yang melibatkan kedua belah pihak secara setara, sejalan dengan prinsip kesetaraan yang telah ditegaskan pada bab ketiga. Evaluasi berkala ini penting untuk menilai sejauh mana kerja sama yang dijalankan memberikan manfaat yang sepadan bagi kedua belah pihak, mengidentifikasi kendala yang muncul selama implementasi, serta merumuskan penyesuaian yang diperlukan agar kerja sama tetap relevan dengan perkembangan kebutuhan masing-masing pihak dari waktu ke waktu. Sekolah yang mengabaikan mekanisme evaluasi berkala berisiko mempertahankan kerja sama yang sesungguhnya sudah tidak lagi relevan atau menguntungkan, semata-mata karena inersia

administratif atau keengganan untuk mengevaluasi ulang kesepakatan yang telah terjalin sejak lama.

Pertimbangan hukum juga perlu mendapat perhatian khusus dalam penyusunan MoU kerja sama sekolah dan industri, terutama terkait dengan status hukum peserta didik yang menjalani program magang, mengingat mereka umumnya belum berstatus sebagai pekerja formal, sehingga memerlukan perlindungan khusus terkait jam kerja, keselamatan kerja, dan kompensasi yang layak selama masa magang berlangsung. Sekolah perlu memastikan bahwa klausul-klausul terkait perlindungan peserta didik tertuang secara eksplisit dalam MoU, tidak sekadar diasumsikan akan dipatuhi secara sukarela oleh mitra industri, mengingat pengalaman menunjukkan bahwa tanpa kejelasan klausul formal, risiko eksploitasi peserta didik magang, misalnya berupa jam kerja berlebihan atau penugasan yang tidak sesuai dengan kompetensi yang sedang dipelajari, tetap dapat terjadi meskipun kerja sama telah berjalan dengan itikad baik dari kedua belah pihak.

Sekolah juga perlu mempertimbangkan diversifikasi bentuk dokumen kerja sama sesuai dengan skala dan kompleksitas kemitraan yang dijalankan, tidak selalu memerlukan MoU formal yang kompleks untuk setiap bentuk kolaborasi. Untuk kerja sama sederhana seperti kunjungan industri satu kali atau undangan narasumber tamu, surat kesepakatan sederhana atau bahkan komunikasi tertulis melalui surat elektronik mungkin sudah memadai, sementara untuk kerja sama yang lebih kompleks dan berjangka panjang seperti kelas industri, diperlukan MoU yang lebih komprehensif sebagaimana telah diuraikan sebelumnya. Kecermatan dalam menyesuaikan tingkat formalitas dokumen kerja sama dengan skala kemitraan yang sesungguhnya dijalankan akan menghindarkan sekolah dari beban administratif yang tidak proporsional, sekaligus tetap memastikan kejelasan kesepakatan pada kerja sama yang memang memerlukan pengaturan formal yang lebih rinci.

6.5 Tantangan Kesenjangan Kompetensi dan Strategi Penyelarasan

Meskipun kerangka kebijakan link and match telah diperkenalkan sejak lama dan berbagai bentuk kerja sama konkret telah banyak dijalankan, kesenjangan kompetensi antara lulusan pendidikan dan kebutuhan dunia kerja tetap menjadi tantangan yang persisten di Indonesia. Kesenjangan ini dapat ditelusuri dari berbagai faktor, mulai dari kecepatan perubahan teknologi dan kebutuhan industri yang kerap melampaui kecepatan pembaruan kurikulum pendidikan formal, hingga keterbatasan kapasitas sekolah dalam menyediakan sarana dan prasarana pembelajaran yang setara dengan standar teknologi terkini di industri.

Kajian mengenai ketidaksiapan sebagian lulusan untuk berkompetisi di dunia kerja mengidentifikasi bahwa kesenjangan kompetensi tidak hanya terletak pada aspek keterampilan teknis semata, melainkan juga mencakup keterampilan nonteknis atau soft skills, seperti kemampuan komunikasi, etos kerja, kedisiplinan, dan kemampuan beradaptasi dengan lingkungan kerja yang dinamis (Kencanawati, 2013, sebagaimana dikutip dalam kajian analisis link and match lulusan dengan industri kerja). Temuan ini menegaskan bahwa strategi penyelarasan kompetensi tidak dapat hanya berfokus pada pembaruan kurikulum teknis semata, melainkan juga perlu memperhatikan penguatan aspek karakter dan keterampilan nonteknis yang menjadi tuntutan penting di dunia kerja modern.

Strategi penyelarasan kompetensi yang dapat ditempuh sekolah mencakup beberapa langkah. Pertama, penguatan mekanisme umpan balik reguler dari dunia usaha mitra mengenai kesesuaian kompetensi lulusan, yang dapat dijadikan basis evaluasi dan pembaruan kurikulum secara berkelanjutan, sejalan dengan prinsip mekanisme umpan balik dalam kerangka teori sistem terbuka yang telah dibahas pada bab kedua. Kedua, pelibatan praktisi industri secara langsung dalam proses pembelajaran, baik sebagai pengajar tamu, mentor magang, maupun anggota tim penyusun kurikulum, guna memastikan materi yang

diajarkan senantiasa relevan dengan perkembangan terkini di dunia kerja. Ketiga, penguatan kapasitas guru melalui pelatihan dan sertifikasi yang diselenggarakan bersama dengan mitra industri, mengingat guru yang tidak memiliki pemahaman mutakhir mengenai perkembangan teknologi dan praktik industri akan kesulitan membekali peserta didiknya dengan kompetensi yang relevan.

Keempat, penerapan sertifikasi kompetensi yang diakui industri sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar penilaian internal sekolah semata. Uji kompetensi keahlian yang melibatkan asesor dari industri memberikan jaminan mutu yang lebih kredibel dibandingkan penilaian internal sekolah, sekaligus memberikan sertifikat yang diakui secara luas oleh dunia kerja, sehingga meningkatkan daya saing lulusan di pasar kerja. Kelima, diversifikasi mitra kerja sama untuk menghindari ketergantungan berlebihan pada satu mitra industri tunggal, sejalan dengan pertimbangan mitigasi risiko ketimpangan kekuasaan yang telah disinggung pada bab ketiga, mengingat ketergantungan pada satu mitra tunggal dapat menempatkan sekolah pada posisi tawar yang lemah, sekaligus berisiko besar apabila mitra tunggal tersebut sewaktu-waktu menghentikan kerja samanya.

Penyelarasan kompetensi juga perlu mempertimbangkan proyeksi kebutuhan industri di masa depan, tidak semata-mata merespons kebutuhan saat ini yang sifatnya statis. Perkembangan teknologi digital dan otomasi industri, misalnya, menuntut sekolah untuk mulai mengintegrasikan literasi digital dan keterampilan adaptif ke dalam kurikulumnya, bahkan pada program keahlian yang secara tradisional tidak terlalu terkait dengan teknologi digital, guna mempersiapkan lulusan yang mampu bertahan menghadapi transformasi dunia kerja yang terus berlangsung. Tema mengenai transformasi digital dalam konteks kemitraan pendidikan ini akan dibahas lebih mendalam pada bab kedelapan, sebagai kelanjutan logis dari pembahasan mengenai tantangan kesenjangan kompetensi dalam bab ini.

Sebagai penutup pembahasan mengenai tantangan kesenjangan kompetensi, penting ditegaskan bahwa penyelarasan antara pendidikan dan kebutuhan dunia kerja merupakan proses yang berkelanjutan dan

tidak pernah benar-benar selesai, mengingat kebutuhan dunia usaha senantiasa berubah seiring perkembangan teknologi, ekonomi, dan pasar global. Sekolah yang menyadari sifat dinamis dari tantangan ini akan merancang mekanisme kemitraan yang bersifat adaptif dan responsif, sebagaimana ditegaskan dalam dimensi adaptif kerangka sintesis kemitraan sinergis pada bab kedua, alih-alih memperlakukan penyelarasan kompetensi sebagai proyek satu kali yang selesai setelah kurikulum diperbarui pada satu titik waktu tertentu.

Kesenjangan kompetensi juga perlu dilihat dari perspektif keadilan akses, mengingat sekolah dengan sumber daya terbatas, khususnya di wilayah pedesaan dan tertinggal, kerap menghadapi kesulitan lebih besar dalam menjalin kemitraan berkualitas dengan dunia usaha dibandingkan sekolah di wilayah perkotaan atau kawasan industri. Ketimpangan akses kemitraan ini berpotensi memperlebar kesenjangan mutu pendidikan vokasi antarwilayah, sebuah persoalan yang tidak dapat diselesaikan sepenuhnya melalui inisiatif sekolah secara individual, melainkan memerlukan intervensi kebijakan dari pemerintah untuk memfasilitasi akses kemitraan yang lebih merata, sebuah tema yang akan diperdalam pada bab ketujuh mengenai peran pemerintah dalam mendukung kemitraan sekolah, termasuk melalui skema bantuan dan insentif yang berpihak pada sekolah dengan keterbatasan akses jejaring industri.

Sebagai rangkuman strategi penyelarasan kompetensi, dapat ditegaskan bahwa keberhasilan mengatasi kesenjangan antara pendidikan dan kebutuhan dunia kerja senantiasa bertumpu pada sinergi antara empat unsur, yaitu kurikulum yang responsif terhadap perkembangan kebutuhan industri, tenaga pendidik yang kompetensinya terus diperbarui, sarana dan prasarana pembelajaran yang setara dengan standar teknologi terkini, serta kemitraan industri yang dikelola secara profesional dan berkelanjutan sebagaimana telah diuraikan sepanjang bab ini. Keempat unsur tersebut saling terkait erat, sehingga kelemahan pada salah satu unsur akan membatasi efektivitas ketiga unsur lainnya, menuntut pendekatan manajerial yang holistik dari

pihak sekolah dalam mengelola keseluruhan proses penyelarasan kompetensi tersebut.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan rasionalitas keterlibatan dunia usaha dan dunia industri dalam pendidikan melalui kerangka link and match, berbagai bentuk kerja sama mulai dari magang, kelas industri, beasiswa, hingga program tanggung jawab sosial korporasi, konteks khusus kemitraan pada sekolah menengah kejuruan, tata kelola perjanjian kerja sama yang efektif, serta tantangan kesenjangan kompetensi beserta strategi penyelarasannya. Pembahasan ini menegaskan bahwa kemitraan dengan dunia usaha, meskipun memiliki dimensi transaksional yang lebih menonjol dibandingkan kemitraan keluarga dan komunitas, tetap memerlukan landasan prinsip kesetaraan, kepercayaan, dan resiprositas agar dapat berkelanjutan dan memberikan manfaat optimal bagi seluruh pihak yang terlibat.

Bab ketujuh akan melengkapi rangkaian pembahasan tematik kemitraan dengan mengangkat mitra terakhir dari empat kelompok utama yang telah dipetakan sejak bab ketiga, yaitu pemerintah dan lembaga kebijakan. Bab tersebut akan mengurai kerangka regulasi kemitraan pendidikan di Indonesia, peran dinas pendidikan dan lembaga pemerintahan lainnya, berbagai skema bantuan dan insentif pemerintah, akuntabilitas publik dalam kemitraan berbasis kebijakan, serta sinkronisasi kebijakan pusat dan daerah dalam mendukung terwujudnya sekolah unggulan, sebagai penutup dari rangkaian pembahasan mengenai empat kelompok mitra utama sekolah.

Sebagai catatan penutup bab ini, penting ditegaskan bahwa kemitraan dengan dunia usaha dan dunia industri, sebagaimana telah diuraikan secara mendalam, tidak dapat berjalan secara optimal tanpa dukungan kebijakan pemerintah yang kondusif, baik dalam bentuk regulasi yang memfasilitasi kerja sama, insentif fiskal bagi dunia usaha yang berkontribusi terhadap pendidikan, maupun program afirmasi bagi sekolah dengan keterbatasan akses jejaring industri. Keterkaitan erat antara kemitraan dunia usaha dan peran pemerintah ini menjadi

jembatan alami menuju pembahasan bab ketujuh, sekaligus menegaskan kembali relevansi cara pandang ekosistemik yang telah dibangun sejak bab ketiga, bahwa keempat kelompok mitra utama sekolah senantiasa saling terkait dan tidak dapat dipahami secara terisolasi satu sama lain.



BAB VII
KEMITRAAN SEKOLAH DENGAN PEMERINTAH DAN LEMBAGA KEBIJAKAN

Setelah bab keempat, kelima, dan keenam secara berurutan mengurai kemitraan sekolah dengan keluarga, komunitas lokal, dan dunia usaha, bab ini melengkapi rangkaian pembahasan tematik dengan mengangkat kelompok mitra terakhir dari empat kelompok utama yang telah dipetakan sejak bab ketiga, yaitu pemerintah dan lembaga kebijakan. Berbeda dari ketiga kelompok mitra sebelumnya yang relasinya dengan sekolah bersifat relatif horizontal dan sebagian besar sukarela, relasi antara sekolah dan pemerintah memiliki dimensi hierarkis dan mengikat secara hukum, sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga, mengingat pemerintah berperan ganda sebagai regulator yang menetapkan standar wajib sekaligus sebagai mitra yang menyediakan dukungan sumber daya bagi penyelenggaraan pendidikan.

Bab ini akan menguraikan secara berurutan kerangka regulasi kemitraan pendidikan di Indonesia sebagai landasan yuridis bagi seluruh bentuk kemitraan yang telah dibahas pada bab-bab sebelumnya, peran dinas pendidikan, pemerintah daerah, dan lembaga vertikal dalam mendukung penyelenggaraan pendidikan, berbagai skema bantuan, insentif, dan program kemitraan pemerintah-sekolah, akuntabilitas publik dan transparansi dalam kemitraan berbasis kebijakan, serta sinkronisasi kebijakan pusat dan daerah dalam mendukung terwujudnya sekolah unggulan sebagai cita-cita utama buku ini.

Penting ditegaskan sejak awal bahwa pembahasan mengenai kemitraan sekolah dengan pemerintah dalam bab ini tidak dimaksudkan untuk mereduksi relasi tersebut semata-mata sebagai relasi kepatuhan administratif satu arah. Sebagaimana telah ditegaskan pada bab ketiga,

meskipun relasi sekolah dan pemerintah memiliki dimensi hierarkis yang tidak dapat disamakan dengan relasi horizontal terhadap keluarga, komunitas, atau dunia usaha, esensi kemitraan yang sehat, yaitu kesetaraan dalam bersuara, kepercayaan, dan resiprositas, tetap relevan dan perlu diupayakan dalam relasi sekolah dan pemerintah, misalnya melalui mekanisme konsultasi kebijakan yang melibatkan suara sekolah dan komite sekolah dalam perumusan kebijakan pendidikan di tingkat daerah, bukan sekadar menempatkan sekolah sebagai objek pasif pelaksana kebijakan yang dirumuskan tanpa mempertimbangkan aspirasi dari tingkat akar rumput.

7.1 Kerangka Regulasi Kemitraan Pendidikan di Indonesia

Landasan yuridis tertinggi mengenai penyelenggaraan pendidikan di Indonesia tertuang dalam Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945, khususnya Pasal 31 yang mengamanatkan bahwa setiap warga negara berhak mendapatkan pendidikan dan pemerintah wajib membiayai pendidikan dasar tanpa memungut biaya. Amanat konstitusional ini kemudian dijabarkan lebih lanjut melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menegaskan bahwa penyelenggaraan pendidikan merupakan tanggung jawab bersama antara pemerintah, pemerintah daerah, dan masyarakat, sebagaimana telah dikutip pada bab ketiga (Presiden Republik Indonesia, 2003). Ketentuan ini menjadi fondasi hukum utama yang melegitimasi seluruh bentuk kemitraan pendidikan yang telah dibahas sepanjang buku ini, sekaligus menegaskan bahwa kemitraan bukan sekadar pilihan manajerial, melainkan amanat konstitusional yang mengikat.

Landasan kebijakan mengenai desentralisasi pendidikan tidak dapat dilepaskan dari kerangka besar kebijakan otonomi daerah di Indonesia, yang secara fundamental mengubah relasi kewenangan antara pemerintah pusat dan pemerintah daerah dalam berbagai urusan pemerintahan, termasuk pendidikan. Sejak reformasi bergulir, kewenangan pengelolaan pendidikan dasar dan menengah secara

bertahap dialihkan dari kendali terpusat menuju kewenangan pemerintah daerah, dengan pembagian yang lebih rinci antara kewenangan pemerintah kabupaten dan kota untuk pendidikan dasar, serta kewenangan pemerintah provinsi untuk pendidikan menengah, sebagaimana diatur melalui berbagai regulasi mengenai pemerintahan daerah yang terus mengalami penyempurnaan dari waktu ke waktu (kajian mengenai kebijakan otonomi daerah bidang pendidikan).

Kerangka regulasi mengenai Manajemen Berbasis Sekolah, sebagaimana telah dibahas secara mendalam pada bab pertama, juga menjadi instrumen kebijakan penting yang melandasi kemitraan sekolah dengan berbagai pemangku kepentingannya. Regulasi mengenai standar pengelolaan pendidikan yang diterbitkan pemerintah secara eksplisit mengamanatkan pelibatan pemangku kepentingan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan pengawasan program sekolah, termasuk melalui mekanisme komite sekolah sebagaimana diatur dalam Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016 yang telah diuraikan pada bab keempat. Keterkaitan erat antara regulasi MBS dan regulasi komite sekolah ini menegaskan bahwa kerangka hukum kemitraan pendidikan di Indonesia telah dirancang secara berlapis dan saling menguatkan, meskipun implementasinya di lapangan, sebagaimana telah dibahas pada bab-bab sebelumnya, masih menghadapi berbagai tantangan.

Regulasi mengenai kerja sama sekolah dengan dunia usaha dan dunia industri, sebagaimana telah dibahas pada bab keenam, juga memperoleh penguatan melalui berbagai kebijakan turunan mengenai pendidikan vokasi, termasuk instruksi presiden mengenai revitalisasi sekolah menengah kejuruan yang menempatkan penguatan kerja sama industri sebagai salah satu pilar utama kebijakan nasional. Regulasi semacam ini menunjukkan bahwa kemitraan dengan dunia usaha bukan sekadar inisiatif lokal yang bergantung pada kreativitas masing-masing sekolah, melainkan telah menjadi bagian dari arah kebijakan pendidikan nasional yang didukung oleh berbagai instrumen regulasi lintas kementerian dan lembaga.

Selain regulasi yang secara eksplisit mengatur kemitraan, terdapat pula kerangka regulasi yang secara tidak langsung memengaruhi ruang

gerak kemitraan sekolah, misalnya regulasi mengenai standar nasional pendidikan yang menetapkan delapan standar wajib dipenuhi setiap satuan pendidikan, termasuk standar pengelolaan yang di dalamnya tercakup ketentuan mengenai keterlibatan masyarakat. Regulasi mengenai akreditasi sekolah juga turut memengaruhi dinamika kemitraan, mengingat salah satu komponen penilaian akreditasi mencakup aspek pengelolaan hubungan sekolah dengan masyarakat, sehingga secara tidak langsung mendorong sekolah untuk memperkuat berbagai bentuk kemitraan sebagaimana telah diuraikan sepanjang buku ini, guna memperoleh predikat akreditasi yang baik sebagai salah satu indikator formal keunggulan sekolah.

Kerangka regulasi kemitraan pendidikan di Indonesia juga terus mengalami penyempurnaan seiring perkembangan zaman, sebagaimana tecermin dari berbagai kebijakan kurikulum yang silih berganti dalam beberapa dekade terakhir, masing-masing membawa penekanan yang berbeda mengenai peran pemangku kepentingan eksternal dalam proses pendidikan. Kebijakan kurikulum merdeka yang berlaku pada periode terkini, misalnya, secara eksplisit memberikan ruang lebih besar bagi sekolah untuk merancang pembelajaran berbasis proyek yang melibatkan komunitas dan dunia usaha, sejalan dengan semangat pendidikan berbasis komunitas yang telah dibahas pada bab kelima. Dinamika regulasi yang terus berkembang ini menuntut sekolah untuk senantiasa memutakhirkan pemahamannya mengenai kerangka hukum kemitraan yang berlaku, agar praktik kemitraan yang dijalankan tetap selaras dengan arah kebijakan pendidikan nasional terkini.

Perbandingan dengan kerangka regulasi kemitraan pendidikan di berbagai negara juga dapat memperkaya pemahaman mengenai posisi kerangka regulasi Indonesia. Banyak negara maju telah mengembangkan regulasi yang secara eksplisit mewajibkan sekolah menyusun rencana kemitraan tahunan yang harus dilaporkan kepada otoritas pendidikan setempat, sebuah praktik yang belum sepenuhnya diadopsi secara formal dalam regulasi Indonesia, meskipun semangatnya telah tercermin dalam berbagai kebijakan mengenai rencana kerja tahunan sekolah. Pembelajaran dari praktik internasional semacam ini dapat

menjadi bahan pertimbangan bagi penyempurnaan kerangka regulasi kemitraan pendidikan di Indonesia ke depan, meskipun tentu saja adaptasi tersebut perlu mempertimbangkan kesiapan kapasitas kelembagaan sekolah dan pemerintah daerah di Indonesia yang sangat beragam.

7.2 Peran Dinas Pendidikan, Pemerintah Daerah, dan Lembaga Vertikal

Dinas pendidikan di tingkat kabupaten, kota, dan provinsi merupakan aktor pemerintah yang paling langsung berinteraksi dengan sekolah dalam keseharian penyelenggaraan pendidikan, menjalankan fungsi pembinaan, pengawasan, serta fasilitasi berbagai program pendidikan di wilayahnya masing-masing. Peran dinas pendidikan mencakup penetapan kebijakan teknis operasional pendidikan di tingkat daerah, pengelolaan data pokok pendidikan, distribusi tenaga pendidik dan kependidikan, hingga fasilitasi berbagai program peningkatan mutu pendidikan yang bersumber dari anggaran daerah maupun anggaran yang dialokasikan pemerintah pusat melalui skema dana transfer ke daerah.

Selain dinas pendidikan, terdapat pula lembaga vertikal yang berperan penting dalam ekosistem pendidikan, khususnya Kantor Kementerian Agama bagi satuan pendidikan yang berada di bawah kewenangannya, seperti madrasah dan pondok pesantren, yang menjalankan fungsi pembinaan yang paralel dengan fungsi dinas pendidikan bagi sekolah umum. Keberadaan dua jalur pembinaan pendidikan formal ini, yakni jalur pendidikan umum di bawah Kementerian Pendidikan dan jalur pendidikan keagamaan di bawah Kementerian Agama, menuntut koordinasi yang cermat, khususnya pada wilayah dengan populasi peserta didik yang tersebar di kedua jalur tersebut, agar kebijakan dan program kemitraan yang dirancang pemerintah daerah dapat menjangkau seluruh satuan pendidikan secara merata, tanpa terjebak dalam silo kelembagaan yang mempersempit cakupan manfaat kebijakan.

Peran pemerintah daerah dalam mendukung kemitraan sekolah juga tercermin dalam fungsi fasilitasi hubungan antara sekolah dan berbagai pemangku kepentingan lain di wilayahnya, sebagaimana telah disinggung pada bab keenam mengenai peran dinas pendidikan dan dinas ketenagakerjaan dalam memfasilitasi kemitraan SMK dengan dunia usaha. Fungsi fasilitasi semacam ini menjadi sangat penting, khususnya bagi sekolah yang memiliki keterbatasan jejaring dan kapasitas untuk menjalin kemitraan secara mandiri, mengingat pemerintah daerah umumnya memiliki jangkauan dan otoritas yang lebih luas untuk menghubungkan berbagai pemangku kepentingan lintas sektor di wilayahnya.

Kajian mengenai implementasi kebijakan desentralisasi pendidikan menegaskan bahwa keberhasilan otonomi daerah dalam bidang pendidikan sangat bergantung pada kapasitas kelembagaan pemerintah daerah itu sendiri, termasuk ketersediaan sumber daya manusia yang kompeten di dinas pendidikan, sistem perencanaan dan penganggaran yang baik, serta komitmen politik kepala daerah terhadap pembangunan pendidikan di wilayahnya (Hidayat, 2016). Ketimpangan kapasitas kelembagaan pemerintah daerah antarwilayah, sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga mengenai tantangan struktural ketimpangan kapasitas antarsekolah, pada dasarnya berakar pula dari ketimpangan kapasitas kelembagaan pemerintah daerah yang membina wilayah tersebut, sehingga penguatan kapasitas pemerintah daerah menjadi prasyarat penting bagi terwujudnya pemerataan mutu pendidikan secara nasional.

Lembaga vertikal lain yang relevan dalam ekosistem kemitraan pendidikan mencakup Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan di tingkat provinsi, yang menjalankan fungsi pendampingan dan penjaminan mutu satuan pendidikan, termasuk pendampingan dalam penguatan kemitraan sekolah dengan pemangku kepentingannya sebagai bagian dari upaya peningkatan mutu pengelolaan pendidikan secara menyeluruh. Sinergi antara dinas pendidikan, lembaga penjaminan mutu, dan lembaga vertikal lainnya menjadi penting untuk memastikan bahwa dukungan pemerintah terhadap penguatan kemitraan sekolah

tidak berjalan secara tumpang tindih atau justru saling bertentangan, melainkan terkoordinasi secara sinergis sesuai dengan kewenangan dan fungsi masing-masing lembaga.

Peran pengawas sekolah, sebagai perpanjangan tangan dinas pendidikan yang bertugas melakukan supervisi langsung terhadap satuan pendidikan, juga memiliki relevansi penting dalam konteks pembinaan kemitraan sekolah. Pengawas sekolah yang memiliki pemahaman memadai mengenai urgensi dan strategi kemitraan sinergis dapat berperan sebagai agen perubahan yang mendorong sekolah-sekolah binaannya untuk memperkuat berbagai bentuk kemitraan sebagaimana telah dibahas sepanjang buku ini, misalnya melalui pendampingan penyusunan program kerja komite sekolah atau fasilitasi penjajakan kemitraan dengan dunia usaha setempat. Sayangnya, kapasitas pengawas sekolah dalam aspek pembinaan kemitraan ini kerap belum menjadi fokus utama pelatihan pengawas, sehingga penguatan kompetensi pengawas dalam dimensi ini menjadi salah satu rekomendasi penting yang dapat dipertimbangkan oleh pemerintah untuk memperkuat ekosistem pembinaan kemitraan sekolah secara lebih menyeluruh.

7.3 Skema Bantuan, Insentif, dan Program Kemitraan Pemerintah-Sekolah

Pemerintah Indonesia telah mengembangkan berbagai skema bantuan dan insentif untuk mendukung penyelenggaraan pendidikan di tingkat sekolah, dengan Bantuan Operasional Sekolah (BOS) sebagai instrumen yang paling luas jangkauannya, menjangkau hampir seluruh satuan pendidikan dasar dan menengah di Indonesia. Dana BOS dialokasikan untuk mendukung berbagai komponen operasional sekolah, mulai dari pengembangan perpustakaan, kegiatan pembelajaran, kegiatan kesiswaan, hingga pengembangan profesi tenaga pendidik, dengan mekanisme penyaluran yang terus mengalami penyempurnaan dari waktu ke waktu guna meningkatkan ketepatan sasaran dan akuntabilitas penggunaannya.

Kajian mengenai efektivitas pengelolaan dana BOS menegaskan bahwa keberhasilan pemanfaatan dana tersebut sangat bergantung pada kapasitas manajerial sekolah dalam merencanakan, melaksanakan, dan mempertanggungjawabkan penggunaannya secara transparan, termasuk melalui pelibatan komite sekolah dalam proses perencanaan dan pengawasan, sejalan dengan fungsi komite sekolah yang telah diuraikan pada bab keempat (Ridwan & Sumirat, 2021). Temuan ini menegaskan bahwa skema bantuan pemerintah, sebaik apa pun desain kebijakannya, tetap memerlukan kapasitas kelembagaan sekolah yang memadai agar benar-benar memberikan dampak optimal terhadap peningkatan mutu pendidikan, bukan sekadar terserap secara administratif tanpa dampak substantif.

Selain dana BOS, pemerintah juga menyediakan berbagai skema bantuan afirmatif yang secara khusus menyasar sekolah dengan kondisi tertentu, misalnya bantuan afirmasi bagi sekolah di wilayah tertinggal, terdepan, dan terluar, bantuan rehabilitasi sarana dan prasarana bagi sekolah dengan kondisi infrastruktur yang memprihatinkan, serta berbagai program peningkatan kompetensi guru yang diselenggarakan pemerintah pusat maupun daerah. Skema bantuan afirmatif semacam ini penting untuk mengatasi ketimpangan struktural antarwilayah yang telah disinggung pada bab ketiga, meskipun implementasinya di lapangan masih kerap menghadapi tantangan terkait ketepatan sasaran dan keberlanjutan pendampingan pascabantuan diberikan.

Pemerintah juga mengembangkan berbagai skema insentif untuk mendorong keterlibatan dunia usaha dalam pendidikan, sebagaimana telah disinggung pada bab keenam, misalnya insentif pengurangan pajak bagi perusahaan yang menyalurkan dana tanggung jawab sosialnya untuk mendukung pendidikan vokasi, serta berbagai program penghargaan bagi perusahaan dengan kontribusi signifikan terhadap kemitraan pendidikan. Skema insentif semacam ini menjadi instrumen kebijakan yang penting untuk mendorong keterlibatan dunia usaha secara lebih luas, mengingat sebagaimana telah dibahas pada bab keenam, keterlibatan dunia usaha dalam pendidikan tidak selalu

didorong oleh kepentingan ekonomi langsung, melainkan juga dapat didorong melalui insentif kebijakan yang tepat.

Program kemitraan pemerintah-sekolah juga mencakup berbagai inisiatif berbasis kolaborasi lintas sektor, misalnya program sekolah penggerak yang melibatkan pendampingan intensif dari pemerintah pusat dan daerah, program organisasi penggerak yang melibatkan lembaga masyarakat sipil dalam peningkatan mutu pendidikan, serta berbagai skema kemitraan pentahelix yang secara sengaja mendorong kolaborasi antara pemerintah, akademisi, dunia usaha, komunitas, dan media dalam mendukung transformasi pendidikan. Model kemitraan pentahelix ini relevan untuk dicermati karena secara eksplisit mengakui kompleksitas ekosistem pemangku kepentingan pendidikan sebagaimana telah dipetakan pada bab ketiga, sekaligus menegaskan bahwa pemerintah semakin menyadari perlunya pendekatan kolaboratif multipihak dalam merancang kebijakan pendidikan, alih-alih mengandalkan pendekatan top-down yang bersifat instruktif semata.

Efektivitas berbagai skema bantuan dan program kemitraan pemerintah-sekolah pada akhirnya sangat ditentukan oleh sejauh mana sekolah mampu mengintegrasikan pemanfaatan bantuan tersebut ke dalam perencanaan strategis kemitraannya secara menyeluruh, sebagaimana akan dibahas lebih rinci pada bab kesembilan mengenai perencanaan strategis kemitraan. Sekolah yang memperlakukan dana BOS dan berbagai bantuan pemerintah lainnya sebagai sumber daya yang terisolasi dari strategi kemitraan yang lebih luas, tanpa keterkaitan dengan program kemitraan keluarga, komunitas, dan dunia usaha yang telah dibahas pada bab-bab sebelumnya, berisiko kehilangan potensi sinergi yang sesungguhnya dapat dicapai apabila seluruh sumber daya tersebut dikelola secara terintegrasi dalam satu kerangka perencanaan yang koheren.

Tantangan lain dalam pengelolaan skema bantuan pemerintah adalah masalah ketepatan waktu pencairan dana, yang apabila mengalami keterlambatan dapat mengganggu perencanaan operasional sekolah, terutama bagi sekolah yang sangat bergantung pada dana BOS sebagai sumber utama pembiayaan operasionalnya. Sekolah perlu

memiliki strategi manajemen keuangan yang cukup fleksibel untuk mengantisipasi kemungkinan keterlambatan pencairan tersebut, misalnya melalui penyusunan skala prioritas pengeluaran yang jelas, sehingga program-program esensial tetap dapat berjalan meskipun terjadi keterlambatan dalam pencairan dana dari pemerintah.

7.4 Akuntabilitas Publik dan Transparansi dalam Kemitraan Berbasis Kebijakan

Akuntabilitas publik merupakan prinsip fundamental yang harus melandasi seluruh bentuk kemitraan antara sekolah dan pemerintah, mengingat sumber daya yang dikelola dalam kemitraan tersebut, baik berupa dana BOS, bantuan afirmatif, maupun berbagai program pemerintah lainnya, pada dasarnya bersumber dari uang publik yang dihimpun melalui pajak dan penerimaan negara lainnya. Prinsip akuntabilitas menuntut sekolah untuk mempertanggungjawabkan penggunaan sumber daya tersebut secara transparan, baik kepada pemerintah sebagai pemberi bantuan, maupun kepada masyarakat sebagai pemilik kedaulatan atas sumber daya publik tersebut.

Kerangka akuntabilitas dalam kemitraan pemerintah-sekolah idealnya beroperasi pada dua arah sekaligus, yaitu akuntabilitas vertikal kepada pemerintah sebagai regulator dan penyedia dana, serta akuntabilitas horizontal kepada masyarakat dan orang tua sebagai pengguna layanan pendidikan. Akuntabilitas vertikal umumnya diwujudkan melalui mekanisme pelaporan formal yang telah diatur secara baku oleh pemerintah, misalnya laporan pertanggungjawaban dana BOS yang harus disampaikan secara berkala melalui sistem informasi yang telah disediakan pemerintah. Akuntabilitas horizontal, di sisi lain, memerlukan inisiatif tambahan dari pihak sekolah untuk secara proaktif mengomunikasikan penggunaan sumber daya publik tersebut kepada orang tua dan masyarakat, misalnya melalui forum komite sekolah sebagaimana telah dibahas pada bab keempat, mengingat akuntabilitas horizontal tidak selalu diwajibkan secara formal oleh

regulasi, namun tetap krusial bagi terjaganya kepercayaan publik terhadap sekolah.

Tantangan implementasi akuntabilitas dalam kemitraan pemerintah-sekolah di Indonesia masih cukup signifikan, sebagaimana ditunjukkan oleh berbagai temuan mengenai penyimpangan pengelolaan dana pendidikan yang kerap muncul dalam pemberitaan publik, mulai dari ketidaksesuaian penggunaan dana BOS dengan peruntukannya, hingga praktik mark-up dalam pengadaan barang dan jasa yang dibiayai dari sumber dana pemerintah. Persoalan semacam ini menegaskan pentingnya penguatan sistem pengawasan internal sekolah, peran aktif komite sekolah dalam fungsi pengawasan sebagaimana diamanatkan Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016, serta pengawasan eksternal dari inspektorat daerah dan lembaga pemeriksa keuangan negara.

Transparansi sebagai prasyarat akuntabilitas menuntut sekolah untuk secara proaktif membuka akses informasi mengenai pengelolaan sumber daya kepada publik, tidak sekadar menunggu permintaan informasi dari pihak yang berkepentingan. Praktik baik transparansi dapat diwujudkan melalui publikasi laporan keuangan sekolah di papan pengumuman atau media digital sekolah, penyelenggaraan forum pertanggungjawaban publik secara berkala, serta kemudahan akses bagi orang tua dan masyarakat untuk memperoleh informasi mengenai program dan penggunaan anggaran sekolah. Praktik transparansi semacam ini sejalan dengan prinsip kepercayaan yang telah ditegaskan pada bab ketiga sebagai salah satu pilar utama kemitraan sinergis, sekaligus menjadi wujud nyata pemenuhan hak masyarakat atas informasi publik sebagaimana dijamin oleh regulasi mengenai keterbukaan informasi publik di Indonesia.

Penguatan akuntabilitas dan transparansi dalam kemitraan pemerintah-sekolah juga memerlukan dukungan sistem teknologi informasi yang memadai, mengingat pengelolaan manual yang mengandalkan dokumen kertas semata cenderung lebih rentan terhadap manipulasi dan lebih sulit diakses publik secara luas. Perkembangan berbagai sistem informasi manajemen sekolah dan sistem pelaporan

dana BOS berbasis daring yang telah dikembangkan pemerintah dalam beberapa tahun terakhir merupakan langkah maju dalam penguatan akuntabilitas ini, meskipun implementasinya masih memerlukan penguatan kapasitas sumber daya manusia sekolah dalam mengoperasikan sistem tersebut, khususnya bagi sekolah di wilayah dengan keterbatasan infrastruktur digital, sebuah tema yang akan dibahas lebih mendalam pada bab kedelapan mengenai kemitraan di era digital.

Sebagai pelengkap mekanisme akuntabilitas formal, penting pula dikembangkan budaya integritas di kalangan warga sekolah, mengingat sistem pelaporan dan pengawasan sebaik apa pun tidak akan efektif tanpa disertai komitmen etis yang kuat dari pihak-pihak yang mengelola sumber daya publik tersebut. Penguatan budaya integritas dapat dimulai dari keteladanan kepala sekolah, penegakan kode etik yang jelas, serta penciptaan iklim organisasi yang mendorong warga sekolah untuk berani menyuarakan ketidaksesuaian atau dugaan penyimpangan tanpa rasa takut menghadapi konsekuensi negatif, sebuah iklim yang sejalan dengan prinsip kepercayaan dan kesetaraan yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini sebagai fondasi kemitraan yang sehat.

7.5 Sinkronisasi Kebijakan Pusat dan Daerah dalam Mendukung Sekolah Unggulan

Struktur pemerintahan Indonesia yang menganut sistem desentralisasi asimetris, dengan pembagian kewenangan pendidikan antara pemerintah pusat, pemerintah provinsi, dan pemerintah kabupaten atau kota, menghadirkan tantangan tersendiri dalam hal sinkronisasi kebijakan pendidikan secara menyeluruh. Pemerintah pusat umumnya menetapkan kebijakan kerangka besar, seperti kurikulum nasional, standar nasional pendidikan, dan alokasi dana transfer ke daerah, sementara pemerintah daerah memiliki kewenangan untuk merumuskan kebijakan teknis operasional yang disesuaikan dengan konteks dan prioritas pembangunan daerahnya masing-masing. Ketidaksinkronan antara kebijakan pusat dan daerah, apabila tidak

dikelola dengan baik, berpotensi menciptakan kebingungan implementasi di tingkat sekolah, yang pada akhirnya harus menavigasi berbagai kebijakan dari kedua tingkat pemerintahan tersebut secara simultan.

Kajian mengenai tata kelola pendidikan dalam konteks otonomi daerah menegaskan bahwa sinkronisasi kebijakan pusat dan daerah memerlukan mekanisme koordinasi yang jelas, termasuk forum konsultasi berkala antara Kementerian Pendidikan dan pemerintah daerah, penyusunan pedoman teknis yang cukup fleksibel untuk mengakomodasi variasi konteks daerah namun tetap menjaga koherensi kebijakan secara nasional, serta sistem pemantauan dan evaluasi yang terintegrasi antara tingkat pusat dan daerah (kajian mengenai sinkronisasi kebijakan pendidikan pusat dan daerah dalam era otonomi). Tanpa mekanisme koordinasi yang memadai, risiko tumpang tindih kebijakan atau bahkan kontradiksi antara kebijakan pusat dan daerah dapat menghambat efektivitas program peningkatan mutu pendidikan, termasuk program-program yang secara khusus dirancang untuk mendukung penguatan kemitraan sekolah sebagaimana telah dibahas sepanjang buku ini.

Sinkronisasi kebijakan pusat dan daerah menjadi semakin penting dalam konteks upaya mewujudkan sekolah unggulan sebagaimana menjadi tema sentral buku ini, mengingat karakteristik sekolah unggulan yang telah diuraikan pada bab pertama, khususnya mengenai pentingnya partisipasi tinggi dari warga sekolah dan masyarakat, memerlukan dukungan kebijakan yang konsisten dari kedua tingkat pemerintahan. Kebijakan pusat yang mendorong penguatan kemitraan sekolah, misalnya melalui regulasi komite sekolah dan program sekolah penggerak, perlu diikuti dengan kebijakan daerah yang secara konkret mengoperasionalkan arahan tersebut sesuai konteks lokal, termasuk melalui alokasi anggaran daerah yang memadai untuk mendukung program penguatan kemitraan di tingkat sekolah.

Sebagai ilustrasi pentingnya sinkronisasi kebijakan, dapat dicermati bagaimana kebijakan pusat mengenai penguatan pendidikan karakter memerlukan dukungan kebijakan daerah terkait alokasi waktu

dan sumber daya untuk kegiatan kemitraan dengan komunitas dan orang tua sebagaimana telah dibahas pada bab keempat dan kelima, mengingat penguatan karakter peserta didik tidak dapat dicapai semata-mata melalui kebijakan kurikuler dari pusat tanpa dukungan ekosistem kemitraan yang kondusif di tingkat lokal. Demikian pula, kebijakan pusat mengenai revitalisasi pendidikan vokasi sebagaimana dibahas pada bab keenam memerlukan dukungan kebijakan daerah terkait pemetaan potensi ekonomi lokal dan fasilitasi kemitraan dengan dunia usaha setempat, agar kebijakan nasional tersebut dapat diterjemahkan secara kontekstual sesuai kondisi masing-masing daerah.

Pada akhirnya, sinkronisasi kebijakan pusat dan daerah dalam mendukung sekolah unggulan menuntut kesadaran bersama bahwa keunggulan sekolah, sebagaimana ditegaskan sejak bab pertama buku ini, bukanlah hasil kerja sekolah secara mandiri semata, melainkan hasil sinergi antara kapasitas manajerial sekolah, dukungan kebijakan pemerintah pada berbagai tingkatan, serta kualitas kemitraan yang dibangun dengan seluruh pemangku kepentingan sebagaimana telah diuraikan secara komprehensif sepanjang bab ketiga hingga bab ketujuh buku ini. Kesadaran kolektif inilah yang menjadi fondasi bagi pembahasan pada bab-bab selanjutnya, yang akan mengangkat tema kemitraan di era digital pada bab kedelapan, strategi manajemen dan tata kelola kemitraan yang efektif pada bab kesembilan, serta evaluasi dan keberlanjutan kemitraan sinergis menuju sekolah unggulan pada bab kesepuluh sebagai penutup keseluruhan buku.

Sebagai penutup pembahasan mengenai sinkronisasi kebijakan, penting pula dicatat bahwa peran pemerintah dalam mendukung kemitraan sekolah tidak boleh dipahami sebagai peran yang bersifat mendominasi atau menggantikan inisiatif dan kreativitas sekolah itu sendiri. Sebagaimana ditegaskan dalam kerangka Manajemen Berbasis Sekolah pada bab pertama, esensi otonomi sekolah justru terletak pada kemampuan sekolah untuk mengelola kemitraannya secara mandiri dan kontekstual, dengan pemerintah berperan sebagai fasilitator dan penyedia kerangka kebijakan yang kondusif, bukan sebagai pengendali tunggal yang menentukan setiap detail pelaksanaan kemitraan di tingkat

sekolah. Keseimbangan antara dukungan kebijakan pemerintah dan otonomi kreativitas sekolah inilah yang pada akhirnya menjadi kunci bagi terwujudnya ekosistem kemitraan yang benar-benar sinergis, sejalan dengan visi besar yang telah dibangun sejak bab pertama buku ini.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan kerangka regulasi kemitraan pendidikan di Indonesia sebagai landasan yuridis bagi seluruh bentuk kemitraan yang dibahas dalam buku ini, peran dinas pendidikan, pemerintah daerah, dan lembaga vertikal dalam mendukung penyelenggaraan pendidikan, berbagai skema bantuan, insentif, dan program kemitraan pemerintah-sekolah, akuntabilitas publik dan transparansi sebagai prasyarat kemitraan berbasis kebijakan yang sehat, serta pentingnya sinkronisasi kebijakan pusat dan daerah dalam mendukung terwujudnya sekolah unggulan. Pembahasan ini melengkapi rangkaian empat bab tematik mengenai kemitraan sekolah dengan keluarga, komunitas, dunia usaha, dan pemerintah, yang secara bersama-sama membentuk peta lengkap ekosistem pemangku kepentingan pendidikan sebagaimana telah dipetakan pada bab ketiga.

Dengan selesainya pembahasan mengenai keempat kelompok mitra utama sekolah, bab kedelapan akan mengangkat dimensi baru yang melintasi seluruh kelompok mitra tersebut, yaitu transformasi kemitraan di era digital. Bab tersebut akan mengurai bagaimana disrupsi digital memperluas ruang kemitraan pendidikan, pemanfaatan platform digital sebagai media kolaborasi sekolah dengan orang tua dan masyarakat, kemitraan dengan penyedia teknologi pendidikan dan perguruan tinggi, pentingnya literasi digital sebagai prasyarat kemitraan yang efektif, serta risiko dan pertimbangan etis yang perlu diperhatikan dalam kemitraan berbasis teknologi, sebagai kelanjutan dari seluruh kerangka konseptual dan tematik yang telah dibangun sejak bab ketiga hingga bab ketujuh.



Setelah bab ketiga hingga ketujuh secara berurutan mengurai kemitraan sekolah dengan empat kelompok mitra utama, yaitu keluarga, komunitas lokal, dunia usaha, dan pemerintah, bab ini mengangkat dimensi baru yang melintasi dan memengaruhi seluruh kelompok mitra tersebut secara sekaligus, yaitu transformasi kemitraan di era digital. Berbeda dengan bab-bab sebelumnya yang disusun berdasarkan kategori mitra, bab ini disusun berdasarkan dimensi teknologi yang secara fundamental mengubah cara sekolah berinteraksi dengan seluruh pemangku kepentingannya, baik keluarga, komunitas, dunia usaha, maupun pemerintah.

Bab ini akan menguraikan secara berurutan bagaimana disrupsi digital memperluas ruang dan kemungkinan kemitraan pendidikan, pemanfaatan platform digital sebagai media kolaborasi sekolah dengan orang tua dan masyarakat, kemitraan dengan penyedia teknologi pendidikan dan perguruan tinggi, pentingnya literasi digital sebagai prasyarat kemitraan yang efektif, serta risiko dan pertimbangan etis yang perlu diperhatikan dalam kemitraan berbasis teknologi, sebagai penutup dari rangkaian pembahasan mengenai dimensi-dimensi penting yang membentuk lanskap kemitraan sekolah kontemporer.

8.1 Disrupsi Digital dan Perluasan Ruang Kemitraan Pendidikan

Istilah disrupsi dalam konteks ini perlu dipahami secara berimbang, tidak semata-mata sebagai ancaman terhadap tatanan lama, melainkan juga sebagai peluang transformasi yang, apabila dikelola

dengan bijak, dapat memperkuat esensi kemitraan sekolah yang telah dibangun sejak bab ketiga hingga bab ketujuh. Sekolah yang memandang disrupsi digital semata-mata sebagai ancaman cenderung bersikap defensif dan lambat beradaptasi, sementara sekolah yang memandangnya sebagai peluang transformasi cenderung lebih proaktif mengeksplorasi berbagai kemungkinan baru dalam memperkaya kualitas kemitraannya dengan seluruh pemangku kepentingan, sebuah perbedaan orientasi yang pada akhirnya turut menentukan sejauh mana sekolah tersebut mampu memanfaatkan potensi era digital secara optimal.

Disrupsi digital, yang secara umum merujuk pada perubahan mendasar dalam cara berbagai aktivitas dijalankan akibat kehadiran teknologi digital, telah menyentuh hampir seluruh aspek kehidupan manusia, termasuk sektor pendidikan. Dalam konteks kemitraan sekolah, disrupsi digital membawa perubahan signifikan pada cara sekolah berkomunikasi, berkolaborasi, dan berbagi sumber daya dengan berbagai pemangku kepentingannya, sebuah perubahan yang berlangsung secara bertahap namun kemudian dipercepat secara dramatis oleh pandemi global beberapa tahun silam, yang memaksa hampir seluruh institusi pendidikan di dunia mengadopsi teknologi digital dalam skala yang belum pernah terjadi sebelumnya.

Perluasan ruang kemitraan akibat disrupsi digital dapat dicermati dari beberapa dimensi. Pertama, dimensi jangkauan geografis, di mana teknologi digital memungkinkan sekolah menjalin kemitraan dengan mitra yang secara fisik berada jauh dari lokasi sekolah, sebagaimana telah disinggung pada bab kelima mengenai kolaborasi dengan komunitas guru pecinta alam yang tersebar secara nasional. Kedua, dimensi kecepatan dan intensitas komunikasi, di mana platform digital memungkinkan pertukaran informasi antara sekolah dan orang tua berlangsung secara real-time, jauh lebih cepat dibandingkan mekanisme komunikasi konvensional seperti buku penghubung yang telah dibahas pada bab keempat. Ketiga, dimensi keragaman bentuk kolaborasi, di mana teknologi digital membuka kemungkinan bentuk kemitraan baru yang sebelumnya sulit diwujudkan, misalnya kelas virtual bersama

antarsekolah lintas wilayah, atau program mentoring daring yang menghubungkan peserta didik dengan praktisi dunia usaha tanpa terkendala jarak.

Disrupsi digital juga mengubah karakter relasi antara sekolah dan pemangku kepentingannya dari yang sebelumnya bersifat episodik dan terjadwal, misalnya pertemuan orang tua yang hanya berlangsung pada waktu-waktu tertentu, menjadi relasi yang bersifat lebih kontinu dan sewaktu-waktu dapat diakses. Perubahan karakter relasi ini membawa konsekuensi ganda: di satu sisi, memungkinkan komunikasi yang lebih responsif dan mengurangi hambatan waktu yang telah dibahas pada bab keempat sebagai salah satu kendala keterlibatan orang tua, namun di sisi lain juga berpotensi mengaburkan batas antara waktu kerja dan waktu istirahat bagi tenaga pendidik, yang kerap merasa perlu merespons pesan orang tua kapan pun waktu pesan tersebut dikirimkan, sebuah tantangan baru yang perlu dikelola secara bijak agar tidak menimbulkan kelelahan kerja (burnout) di kalangan guru.

Perluasan ruang kemitraan melalui teknologi digital juga tampak nyata dalam berbagai inovasi aplikasi manajemen sekolah yang telah berkembang pesat di Indonesia, yang tidak hanya mendukung administrasi akademik, data siswa dan guru, keuangan, serta penjadwalan, tetapi juga secara khusus dirancang untuk memfasilitasi komunikasi antara sekolah dan orang tua secara lebih efisien dan akurat (kajian mengenai aplikasi sekolah berbasis web di Indonesia). Sebagai ilustrasi konkret, sejumlah sekolah di Indonesia telah mengembangkan platform digital internal yang tidak sekadar berfungsi sebagai alat pencatatan administratif, melainkan menjadi ruang kolaborasi antara peserta didik, guru, dan orang tua, sebagaimana dicontohkan melalui inovasi jurnal digital pembinaan karakter yang memungkinkan orang tua memperoleh gambaran perkembangan anak secara objektif sehingga komunikasi dengan sekolah menjadi lebih terbuka (kajian mengenai transformasi budaya pendidikan melalui jurnal digital di salah satu SMP di Indonesia).

Meskipun disrupsi digital membuka peluang besar bagi perluasan kemitraan, penting ditegaskan bahwa teknologi hanyalah instrumen

yang efektivitasnya sangat bergantung pada bagaimana ia dimanfaatkan dalam kerangka prinsip-prinsip kemitraan sinergis yang telah dibangun sejak bab ketiga, yaitu kesetaraan, kepercayaan, dan resiprositas. Teknologi digital yang dimanfaatkan tanpa memperhatikan prinsip-prinsip tersebut, misalnya platform komunikasi yang hanya digunakan secara satu arah oleh sekolah tanpa membuka ruang dialog yang bermakna, pada dasarnya hanya memindahkan pola relasi lama ke media baru, tanpa benar-benar mentransformasi kualitas kemitraan itu sendiri. Dengan demikian, keberhasilan pemanfaatan teknologi digital dalam kemitraan sekolah senantiasa perlu diukur bukan semata-mata dari kecanggihan platform yang digunakan, melainkan dari sejauh mana platform tersebut benar-benar memperkuat kualitas relasi dan kolaborasi antara sekolah dan pemangku kepentingannya.

Perluasan ruang kemitraan melalui disrupsi digital juga perlu dipahami dalam kaitannya dengan kerangka teori sistem terbuka yang telah dibahas pada bab kedua, di mana teknologi digital pada dasarnya memperluas dan mempercepat mekanisme pertukaran input, proses, dan umpan balik antara sekolah dan lingkungannya. Sekolah yang mengadopsi teknologi digital secara efektif memiliki kapasitas yang jauh lebih besar untuk menyerap masukan dari lingkungannya secara cepat, misalnya melalui survei daring kepuasan orang tua, forum diskusi daring dengan komunitas, atau analitik data yang membantu sekolah memahami pola keterlibatan berbagai pemangku kepentingannya secara lebih presisi dibandingkan era sebelum digitalisasi. Kapasitas adaptif yang diperkuat oleh teknologi digital ini sejalan dengan dimensi adaptif dalam kerangka sintesis kemitraan sinergis yang telah dirumuskan pada bab kedua, menegaskan relevansi teknologi digital bukan sekadar sebagai alat administratif, melainkan sebagai penguat kapasitas strategis sekolah dalam mengelola seluruh bentuk kemitraannya.

Perlu pula dicermati bahwa disrupsi digital tidak berdampak seragam terhadap seluruh jenis dan jenjang sekolah di Indonesia. Sekolah di wilayah perkotaan dengan infrastruktur digital yang memadai umumnya lebih cepat mengadopsi dan memanfaatkan berbagai peluang

perluasan kemitraan digital, sementara sekolah di wilayah dengan keterbatasan infrastruktur digital menghadapi kesenjangan adopsi yang signifikan, sebuah persoalan yang akan dibahas lebih mendalam pada sub-bab keempat mengenai literasi digital sebagai prasyarat kemitraan yang efektif. Kesenjangan adopsi teknologi ini menuntut kebijakan afirmatif dari pemerintah, sebagaimana telah disinggung pada bab ketujuh, agar manfaat disrupsi digital bagi penguatan kemitraan sekolah dapat dirasakan secara lebih merata, tidak hanya oleh sekolah-sekolah yang telah memiliki keunggulan infrastruktur sejak awal.

8.2 Platform Digital sebagai Media Kolaborasi Sekolah-Orang Tua-Masyarakat

Pemilihan platform digital yang tepat bagi suatu sekolah perlu mempertimbangkan konteks spesifik sekolah tersebut, termasuk skala jumlah peserta didik, tingkat literasi digital orang tua secara umum, ketersediaan anggaran untuk berlangganan layanan berbayar, serta kompleksitas kebutuhan administratif yang hendak diintegrasikan ke dalam platform tersebut. Sekolah dengan skala kecil dan sumber daya terbatas mungkin lebih realistis memulai dengan platform sederhana dan gratis seperti grup percakapan kelas yang dikelola secara disiplin, sementara sekolah dengan skala lebih besar dan sumber daya lebih memadai dapat mempertimbangkan investasi pada aplikasi manajemen sekolah terintegrasi yang menawarkan fungsi lebih komprehensif.

Berbagai platform digital telah dikembangkan dan diadopsi oleh sekolah-sekolah di Indonesia untuk memfasilitasi kolaborasi dengan orang tua dan masyarakat, mulai dari aplikasi manajemen sekolah komprehensif yang mengintegrasikan berbagai fungsi administratif dan komunikasi, hingga penggunaan platform pesan instan yang lebih sederhana namun luas jangkauannya. Aplikasi manajemen sekolah modern umumnya menyediakan fitur yang memungkinkan orang tua memantau informasi akademik, tagihan sekolah, kehadiran, dan pengumuman secara langsung melalui perangkat mobile, sebuah kemudahan yang secara signifikan mengurangi hambatan waktu dan

jarak yang telah dibahas pada bab keempat sebagai salah satu kendala keterlibatan orang tua (kajian mengenai aplikasi sekolah berbasis web di Indonesia).

Penggunaan platform pesan instan seperti grup percakapan kelas juga telah menjadi praktik yang sangat lazim di hampir seluruh sekolah di Indonesia, berfungsi sebagai saluran komunikasi cepat antara wali kelas dan orang tua untuk menyampaikan informasi harian, pengumuman mendadak, maupun koordinasi kegiatan kelas. Kajian mengenai kolaborasi orang tua dan sekolah dalam penguatan literasi digital menegaskan bahwa pemanfaatan platform komunikasi sederhana, misalnya grup percakapan khusus atau aplikasi sekolah, dapat menjadi sarana efektif bagi orang tua dan guru untuk berbagi informasi secara berkelanjutan (kajian kolaborasi orang tua dan sekolah dalam literasi digital). Meskipun demikian, penggunaan platform pesan instan tanpa tata kelola yang jelas kerap menimbulkan tantangan tersendiri, misalnya banjir informasi yang tidak terstruktur, potensi kesalahpahaman akibat komunikasi tertulis yang minim konteks nonverbal, hingga munculnya dinamika sosial yang tidak sehat dalam grup orang tua, seperti perbandingan sosial atau bahkan perundungan siber antarorang tua.

Untuk mengoptimalkan pemanfaatan platform digital sebagai media kolaborasi, sekolah perlu merancang tata kelola komunikasi digital yang jelas, mencakup penetapan jam operasional komunikasi guna menghormati waktu istirahat tenaga pendidik, panduan etika berkomunikasi dalam platform bersama, serta pembagian fungsi yang jelas antara platform untuk komunikasi formal administratif dan platform untuk interaksi informal antarorang tua. Sekolah yang berhasil menyusun tata kelola komunikasi digital secara cermat cenderung memperoleh manfaat maksimal dari teknologi tersebut, sementara sekolah yang membiarkan penggunaan platform digital berjalan tanpa arahan yang jelas berisiko menghadapi berbagai persoalan yang justru mengurangi kualitas kemitraan, alih-alih memperkuatnya.

Selain platform komunikasi langsung, sekolah juga dapat memanfaatkan media sosial dan situs web resmi sebagai kanal

komunikasi dengan masyarakat yang lebih luas, melampaui lingkup orang tua peserta didik aktif semata. Kehadiran digital sekolah melalui situs web dan media sosial resmi dapat menjadi etalase transparansi sekolah, menampilkan capaian, kegiatan, dan laporan pertanggungjawaban secara terbuka kepada publik, sejalan dengan prinsip transparansi yang telah ditegaskan pada bab ketujuh sebagai bagian penting dari akuntabilitas kemitraan berbasis kebijakan. Kehadiran digital yang dikelola secara profesional juga berkontribusi terhadap penguatan reputasi dan daya tarik sekolah di mata calon peserta didik dan mitra potensial, termasuk dunia usaha yang mempertimbangkan kredibilitas digital sekolah sebelum menjalin kerja sama sebagaimana telah dibahas pada bab keenam.

Pemanfaatan platform digital juga telah merambah pada dimensi pembinaan karakter dan pemantauan perkembangan nonakademik peserta didik, sebagaimana dicontohkan melalui inovasi jurnal digital yang memungkinkan pencatatan implementasi kebiasaan positif murid secara berkelanjutan, menjadi ruang kolaborasi antara murid, guru, dan orang tua dalam memahami perkembangan karakter peserta didik secara lebih utuh (kajian mengenai transformasi budaya pendidikan melalui jurnal digital). Inovasi semacam ini menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi digital dalam kemitraan sekolah tidak terbatas pada aspek administratif dan akademik semata, melainkan dapat diperluas untuk mendukung dimensi pendidikan karakter yang holistik, sejalan dengan pemahaman komprehensif mengenai signifikansi keterlibatan orang tua yang telah dibahas pada bab keempat.

Pemilihan platform digital yang tepat juga perlu mempertimbangkan keragaman preferensi dan kapasitas teknis di kalangan orang tua, sejalan dengan prinsip keberagaman saluran komunikasi yang telah ditegaskan pada bab keempat. Sekolah yang bijak tidak akan bergantung pada satu platform tunggal semata, melainkan menyediakan kombinasi saluran, misalnya aplikasi manajemen sekolah formal untuk informasi akademik resmi, platform pesan instan untuk komunikasi harian yang lebih informal, serta tetap mempertahankan saluran konvensional seperti buku penghubung fisik bagi orang tua yang

belum sepenuhnya nyaman dengan teknologi digital. Pendekatan multisaluran semacam ini memastikan bahwa perluasan kemitraan melalui teknologi digital tidak justru mengecualikan kelompok orang tua tertentu, sejalan dengan prinsip kesetaraan akses yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini.

8.3 Kemitraan dengan Penyedia Teknologi Pendidikan (EdTech) dan Perguruan Tinggi

Ekosistem EdTech di Indonesia telah berkembang pesat dalam satu dekade terakhir, ditandai oleh kemunculan berbagai perusahaan rintisan teknologi pendidikan yang menawarkan solusi mulai dari bimbingan belajar daring, platform manajemen sekolah, hingga alat asesmen berbasis kecerdasan buatan. Pertumbuhan ekosistem ini membawa konsekuensi positif berupa semakin beragamnya pilihan yang tersedia bagi sekolah, namun sekaligus juga menuntut kejelian sekolah dalam menyeleksi mitra yang benar-benar sesuai dengan kebutuhan dan nilai-nilai pendidikan yang dianutnya, alih-alih tergoda oleh strategi pemasaran yang agresif tanpa mempertimbangkan kesesuaian substantif dengan konteks dan kebutuhan sekolah yang bersangkutan.

Selain memanfaatkan platform digital untuk memperkuat kemitraan dengan mitra konvensional, era digital juga menghadirkan kelompok mitra baru yang sebelumnya tidak menjadi fokus utama dalam kajian kemitraan pendidikan, yaitu penyedia teknologi pendidikan atau yang lazim disebut EdTech, serta perguruan tinggi sebagai mitra pengembangan kapasitas keilmuan dan penelitian. Kedua kelompok mitra ini melengkapi peta ekosistem pemangku kepentingan pendidikan yang telah dipetakan pada bab ketiga, menambah dimensi baru pada lanskap kemitraan sekolah kontemporer.

Perusahaan penyedia teknologi pendidikan menawarkan berbagai produk dan layanan yang dapat memperkaya proses pembelajaran dan pengelolaan sekolah, mulai dari platform pembelajaran daring, aplikasi manajemen sekolah, sistem asesmen digital, hingga perangkat pembelajaran berbasis kecerdasan buatan yang semakin berkembang

pesat. Kemitraan dengan penyedia EdTech dapat memberikan manfaat signifikan bagi sekolah, termasuk efisiensi administratif, sebagaimana ditunjukkan oleh kajian yang menemukan bahwa penggunaan platform digital untuk administrasi sekolah mampu meningkatkan efisiensi hingga sekitar empat puluh persen dibandingkan proses manual (kajian mengenai aplikasi sekolah berbasis web di Indonesia), maupun manfaat pedagogis berupa personalisasi pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan individual peserta didik.

Pengelolaan kemitraan dengan penyedia EdTech memerlukan kehati-hatian khusus, mengingat sifat industri teknologi yang sangat dinamis dan model bisnis yang beragam, mulai dari penyedia layanan gratis dengan model bisnis berbasis data, hingga penyedia layanan berbayar dengan skema langganan tahunan yang dapat membebani anggaran sekolah dalam jangka panjang. Sekolah perlu melakukan evaluasi cermat sebelum mengadopsi suatu produk EdTech, mencakup pertimbangan mengenai keberlanjutan finansial, kesesuaian pedagogis dengan kurikulum yang berlaku, kemudahan penggunaan bagi guru dan peserta didik, serta yang tidak kalah penting, kebijakan perlindungan data yang diterapkan penyedia layanan tersebut, sebuah pertimbangan yang akan dibahas lebih mendalam pada sub-bab kelima mengenai risiko dan etika kemitraan berbasis teknologi.

Kemitraan dengan perguruan tinggi menawarkan dimensi berbeda dari kemitraan EdTech, lebih berorientasi pada pengembangan kapasitas keilmuan dan penelitian dibandingkan penyediaan produk teknologi komersial. Perguruan tinggi, khususnya fakultas atau program studi kependidikan, dapat menjadi mitra strategis sekolah dalam berbagai bentuk, misalnya penyelenggaraan penelitian tindakan kelas bersama, program magang mahasiswa calon guru yang memberikan tambahan sumber daya pengajaran bagi sekolah, pelatihan pengembangan profesional guru berbasis riset terkini, hingga kolaborasi pengembangan kurikulum muatan lokal yang memanfaatkan keahlian akademisi di bidang tertentu. Kemitraan semacam ini memberikan manfaat resiprokal yang jelas, sejalan dengan prinsip resiprositas yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini, di mana sekolah

memperoleh akses terhadap pengetahuan akademik terkini, sementara perguruan tinggi memperoleh akses terhadap lapangan riil untuk pengembangan riset dan praktik pendidikan mahasiswanya.

Perkembangan terkini juga menunjukkan kecenderungan kolaborasi tripartit antara sekolah, penyedia EdTech, dan perguruan tinggi dalam merancang solusi teknologi pendidikan yang lebih berbasis bukti (evidence-based), di mana perguruan tinggi berperan mengevaluasi efektivitas pedagogis suatu produk EdTech sebelum diadopsi secara luas oleh sekolah-sekolah. Model kolaborasi tripartit semacam ini berpotensi mengatasi salah satu kelemahan umum dalam adopsi teknologi pendidikan, yaitu kecenderungan sekolah mengadopsi produk EdTech berdasarkan tren pemasaran semata, tanpa dasar bukti empiris yang memadai mengenai efektivitas pedagogisnya, sebuah kecenderungan yang perlu diwaspadai mengingat besarnya investasi sumber daya yang kerap dicurahkan sekolah untuk mengadopsi teknologi baru.

Sekolah juga perlu mempertimbangkan keberlanjutan kemitraan dengan penyedia EdTech dalam jangka panjang, mengingat industri teknologi pendidikan kerap ditandai oleh siklus hidup produk yang relatif singkat, dengan kemungkinan suatu penyedia layanan menghentikan operasionalnya atau mengubah model bisnisnya secara signifikan dalam waktu yang relatif singkat. Ketergantungan berlebihan pada satu produk EdTech tunggal, tanpa mempertimbangkan kemungkinan perubahan tersebut, berisiko mengganggu kontinuitas layanan pendidikan apabila penyedia layanan tersebut sewaktu-waktu tidak lagi dapat diandalkan. Sekolah yang bijak akan mempertimbangkan portabilitas data dan kemudahan migrasi ke platform alternatif sebagai salah satu kriteria penting dalam memilih mitra EdTech, sebagai bagian dari mitigasi risiko keberlanjutan layanan.

8.4 Literasi Digital sebagai Prasyarat Kemitraan yang Efektif

Konsep literasi digital yang relevan bagi konteks kemitraan sekolah juga perlu mencakup dimensi literasi data, yaitu kemampuan memahami dan menafsirkan data yang dihasilkan oleh berbagai platform digital sekolah, misalnya data kehadiran, data capaian belajar, atau data interaksi dalam platform pembelajaran daring. Kemampuan literasi data ini penting tidak hanya bagi guru dan kepala sekolah dalam mengambil keputusan berbasis bukti, melainkan juga bagi orang tua agar mampu memahami dan memanfaatkan informasi yang disajikan melalui aplikasi sekolah secara bermakna, bukan sekadar menerima angka dan status tanpa pemahaman mengenai maknanya bagi perkembangan anak mereka.

Seluruh potensi perluasan kemitraan melalui teknologi digital yang telah diuraikan pada sub-bab sebelumnya hanya dapat terealisasi secara optimal apabila didukung oleh tingkat literasi digital yang memadai dari seluruh pihak yang terlibat, baik tenaga pendidik, peserta didik, orang tua, maupun mitra eksternal lainnya. Literasi digital, dalam pengertian yang lebih luas dari sekadar kemampuan teknis mengoperasikan perangkat, mencakup kemampuan untuk mencari, mengevaluasi, memanfaatkan, dan mengomunikasikan informasi secara kritis dan bertanggung jawab melalui media digital (Livingstone, 2014).

Kesenjangan literasi digital merupakan tantangan nyata yang dihadapi ekosistem pendidikan Indonesia, sebagaimana ditunjukkan oleh berbagai kajian yang menemukan bahwa kesenjangan akses dan kemampuan menggunakan teknologi digital antarkelompok masyarakat berdasarkan geografi, sosial, dan ekonomi menyebabkan kualitas pembelajaran yang berbeda, terutama antara daerah perkotaan dan daerah tertinggal, terdepan, dan terluar yang masih menghadapi keterbatasan literasi digital, infrastruktur, dan perangkat (kajian mengenai kesenjangan akses pendidikan digital di daerah 3T). Kesenjangan struktural semacam ini menegaskan bahwa disparitas literasi digital bukan sekadar persoalan individual, melainkan

berkelindan dengan ketimpangan struktural antarwilayah yang telah dibahas pada bab ketiga.

Kesenjangan literasi digital juga tidak hanya terjadi antarwilayah, melainkan juga antargenerasi dalam satu keluarga yang sama. Kajian mengenai tantangan literasi digital bagi orang tua menemukan adanya kesenjangan generasi, di mana anak-anak cenderung lebih cepat beradaptasi dengan teknologi dibandingkan orang tuanya, sehingga banyak orang tua merasa tertinggal dalam memantau aktivitas digital anak, sebuah tantangan pengasuhan digital yang diperparah oleh minimnya dukungan lingkungan dan kebijakan yang memadai (kajian tantangan literasi digital bagi orang tua). Kesenjangan generasi semacam ini menghadirkan paradoks tersendiri dalam konteks kemitraan sekolah dan keluarga sebagaimana dibahas pada bab keempat, yaitu ketika platform digital yang dimaksudkan untuk mempermudah komunikasi sekolah-orang tua justru dapat menjadi hambatan baru bagi sebagian orang tua yang belum memiliki kepercayaan diri memadai dalam menggunakan teknologi tersebut.

Mengingat signifikansi tantangan tersebut, sekolah memiliki peran penting sebagai penggerak penguatan literasi digital, tidak hanya bagi peserta didik, melainkan juga bagi orang tua dan komunitas di sekitarnya. Kajian mengenai kolaborasi orang tua dan sekolah dalam penguatan literasi digital merekomendasikan sejumlah strategi konkret, di antaranya integrasi materi literasi digital secara rutin dalam kegiatan kurikuler maupun ekstrakurikuler, penyelenggaraan pelatihan berjenjang bagi orang tua dengan topik yang semakin mendalam, pemanfaatan platform komunikasi sederhana untuk berbagi informasi terkait literasi digital, serta perluasan keterlibatan komunitas seperti perangkat pemerintahan setempat, perpustakaan daerah, atau organisasi masyarakat lainnya guna memperluas jangkauan edukasi literasi digital hingga tingkat komunitas (kajian kolaborasi orang tua dan sekolah dalam literasi digital).

Penguatan literasi digital guru juga menjadi prasyarat yang tidak kalah penting, mengingat kemampuan guru dalam memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi sangat berpengaruh terhadap

kualitas proses pembelajaran digital secara keseluruhan (kajian mengenai kesenjangan akses pendidikan digital di daerah 3T). Guru yang memiliki literasi digital memadai tidak hanya mampu memanfaatkan teknologi untuk kepentingan pembelajaran di kelas, melainkan juga mampu berperan sebagai fasilitator dan penghubung dalam berbagai bentuk kemitraan berbasis digital, misalnya memandu orang tua memanfaatkan aplikasi sekolah secara optimal, atau menjembatani kolaborasi dengan mitra EdTech dan perguruan tinggi sebagaimana telah dibahas pada sub-bab sebelumnya. Investasi pengembangan kapasitas literasi digital guru, dengan demikian, bukan sekadar investasi pada kualitas pembelajaran semata, melainkan juga investasi pada kualitas ekosistem kemitraan sekolah secara menyeluruh.

Penguatan literasi digital lintas pihak ini idealnya tidak dijalankan secara terisolasi oleh sekolah semata, melainkan melalui kolaborasi dengan berbagai pihak sebagaimana telah ditegaskan pada bab-bab sebelumnya, termasuk pemerintah melalui kebijakan pemerataan infrastruktur digital yang telah disinggung pada bab ketujuh, dunia usaha melalui program tanggung jawab sosial korporasi di bidang literasi digital sebagaimana dibahas pada bab keenam, serta organisasi masyarakat sipil yang memiliki program pemberdayaan literasi digital komunitas sebagaimana dibahas pada bab kelima. Sinergi lintas pihak semacam ini menegaskan kembali relevansi cara pandang ekosistemik yang telah dibangun sejak bab ketiga, bahwa tantangan literasi digital, sebagai tantangan yang bersifat lintas sektor, memerlukan respons kolaboratif yang melibatkan seluruh unsur ekosistem pendidikan, bukan tanggung jawab sekolah secara tunggal.

Sebagai penutup pembahasan mengenai literasi digital, penting ditegaskan bahwa investasi penguatan literasi digital lintas pihak, meskipun memerlukan waktu dan sumber daya yang tidak sedikit, merupakan prasyarat mendasar yang tidak dapat dilewati begitu saja dalam upaya memaksimalkan manfaat era digital bagi penguatan kemitraan sekolah. Sekolah yang tergesa-gesa mengadopsi berbagai platform digital canggih tanpa terlebih dahulu memastikan kesiapan literasi digital seluruh pemangku kepentingannya berisiko menghadapi

resistensi, kebingungan, bahkan kegagalan implementasi yang pada akhirnya justru merugikan tujuan awal penguatan kemitraan itu sendiri, sebuah pelajaran penting yang perlu menjadi pertimbangan bagi setiap sekolah dalam merancang peta jalan transformasi digitalnya masing-masing.

8.5 Risiko dan Etika dalam Kemitraan Berbasis Teknologi

Kerangka etis yang relevan untuk memandu pengelolaan risiko teknologi digital dalam kemitraan sekolah dapat merujuk pada prinsip kepentingan terbaik anak (the best interest of the child), sebuah prinsip fundamental dalam hukum perlindungan anak yang menegaskan bahwa setiap keputusan yang memengaruhi anak, termasuk keputusan mengenai adopsi teknologi digital di lingkungan sekolah, harus senantiasa mempertimbangkan kepentingan terbaik anak sebagai pertimbangan utama, melampaui kepentingan efisiensi administratif atau bahkan kepentingan komersial penyedia teknologi. Prinsip ini menjadi kompas etis penting bagi sekolah dalam menavigasi berbagai godaan adopsi teknologi yang tampak menjanjikan efisiensi namun berpotensi mengorbankan kepentingan jangka panjang peserta didik.

Sebagaimana halnya setiap inovasi yang membawa manfaat besar, pemanfaatan teknologi digital dalam kemitraan sekolah juga menghadirkan sejumlah risiko dan pertimbangan etis yang perlu dikelola secara cermat, agar manfaat yang diperoleh tidak diikuti oleh konsekuensi negatif yang merugikan kepentingan peserta didik dan pemangku kepentingan lainnya. Bagian penutup bab ini akan menguraikan beberapa risiko dan pertimbangan etis utama yang perlu menjadi perhatian sekolah dalam mengelola kemitraan berbasis teknologi.

Risiko pertama yang paling mendasar adalah risiko privasi dan perlindungan data pribadi peserta didik dan keluarganya. Berbagai platform digital yang digunakan sekolah, baik aplikasi manajemen sekolah maupun produk EdTech, umumnya mengumpulkan data pribadi

dalam jumlah signifikan, mulai dari data identitas, data akademik, hingga data perilaku digital peserta didik. Sekolah memiliki tanggung jawab hukum dan etis untuk memastikan bahwa data tersebut dikelola sesuai dengan prinsip perlindungan data pribadi, termasuk memperoleh persetujuan yang memadai dari orang tua, membatasi akses data hanya kepada pihak yang berkepentingan, serta memastikan mitra penyedia teknologi yang bekerja sama dengan sekolah juga menerapkan standar perlindungan data yang memadai, sejalan dengan semangat regulasi mengenai pelindungan data pribadi yang berlaku di Indonesia.

Risiko kedua adalah potensi memperlebar kesenjangan sosial ekonomi antarpeserta didik dan keluarga, sebagaimana ditegaskan oleh kajian yang menemukan bahwa digitalisasi pendidikan berisiko memperlebar ketimpangan, hanya menguntungkan sekolah dan keluarga dengan fasilitas lengkap, sehingga peran pemerintah menjadi krusial untuk memastikan pemerataan sarana digital (kajian mengenai digitalisasi pendidikan dan kesenjangan literasi kritis). Sekolah yang terlalu mengandalkan platform digital sebagai satu-satunya saluran komunikasi dan kolaborasi, tanpa menyediakan alternatif bagi keluarga dengan keterbatasan akses digital, berisiko mengecualikan sebagian keluarga dari partisipasi kemitraan, bertentangan dengan prinsip kesetaraan akses yang telah ditegaskan pada bab keempat sebagai bagian penting dari mengatasi hambatan sosioekonomi dalam kemitraan sekolah dan keluarga.

Risiko ketiga adalah potensi dehumanisasi relasi akibat ketergantungan berlebihan pada komunikasi digital, yang dapat mengurangi kualitas interaksi tatap muka yang memiliki nilai tersendiri dalam membangun kepercayaan dan ikatan emosional sebagaimana telah ditegaskan pada bab ketiga dan keempat. Komunikasi digital, meskipun efisien dari sisi kecepatan dan jangkauan, kerap kehilangan nuansa emosional dan konteks nonverbal yang penting dalam membangun relasi kepercayaan yang mendalam. Sekolah perlu menjaga keseimbangan antara pemanfaatan teknologi digital untuk efisiensi komunikasi rutin dengan tetap mempertahankan ruang interaksi tatap

muka yang bermakna untuk momen-momen penting dalam relasi sekolah dan pemangku kepentingannya.

Risiko keempat berkaitan dengan keamanan siber dan potensi penyalahgunaan platform digital, termasuk risiko perundungan siber yang dapat terjadi dalam grup komunikasi orang tua maupun platform pembelajaran daring, risiko konten tidak pantas yang dapat tersebar melalui platform digital sekolah, serta risiko peretasan yang dapat membocorkan data sensitif peserta didik. Mitigasi risiko ini memerlukan kombinasi antara langkah teknis, misalnya pemilihan platform dengan standar keamanan memadai, dan langkah edukatif, misalnya penguatan literasi digital dan etika bermedia sosial sebagaimana telah dibahas pada sub-bab sebelumnya, agar seluruh pengguna platform digital sekolah memiliki kesadaran memadai mengenai potensi risiko dan cara menghindarinya.

Risiko kelima, yang bersifat lebih mendasar, adalah pertimbangan etis mengenai sejauh mana ketergantungan terhadap teknologi, termasuk kecerdasan buatan yang semakin banyak diadopsi dalam produk EdTech terkini, dapat memengaruhi perkembangan kemampuan berpikir kritis dan kemandirian belajar peserta didik. Kajian mengenai digitalisasi pendidikan menemukan kekhawatiran bahwa penggunaan kecerdasan buatan oleh peserta didik berisiko melemahkan kemampuan berpikir kritis melalui ketergantungan pada jawaban instan, sehingga merekomendasikan keseimbangan antara pemanfaatan teknologi dan metode pembelajaran tradisional, didukung pelatihan guru serta kebijakan yang inklusif (kajian mengenai digitalisasi pendidikan dan kesenjangan literasi kritis). Pertimbangan etis semacam ini menuntut sekolah untuk tidak mengadopsi teknologi secara serampangan semata-mata mengikuti tren, melainkan senantiasa mempertimbangkan dampak jangka panjangnya terhadap perkembangan kognitif dan karakter peserta didik.

Untuk mengelola berbagai risiko tersebut secara komprehensif, sekolah perlu merumuskan kebijakan tata kelola teknologi digital yang jelas, mencakup pedoman penggunaan platform digital bagi guru, peserta didik, dan orang tua, mekanisme perlindungan data pribadi,

prosedur mitigasi risiko keamanan siber, serta kriteria evaluasi etis sebelum mengadopsi produk EdTech baru. Kebijakan tata kelola semacam ini idealnya dirumuskan secara partisipatif, melibatkan masukan dari komite sekolah, guru, dan bahkan perwakilan peserta didik, sejalan dengan prinsip kesetaraan dan partisipasi yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini sebagai fondasi kemitraan yang sehat, agar kebijakan yang dihasilkan benar-benar mencerminkan kebutuhan dan kekhawatiran seluruh pihak yang terlibat, bukan sekadar kebijakan yang ditetapkan secara sepihak oleh manajemen sekolah tanpa konsultasi memadai.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan bagaimana disrupsi digital memperluas ruang dan kemungkinan kemitraan pendidikan, pemanfaatan platform digital sebagai media kolaborasi sekolah dengan orang tua dan masyarakat, kemunculan kelompok mitra baru berupa penyedia teknologi pendidikan dan perguruan tinggi, pentingnya literasi digital sebagai prasyarat kemitraan yang efektif dan inklusif, serta berbagai risiko dan pertimbangan etis yang perlu dikelola secara cermat dalam kemitraan berbasis teknologi. Pembahasan ini menegaskan bahwa teknologi digital, meskipun membawa potensi transformatif yang besar bagi penguatan kemitraan sekolah dengan seluruh pemangku kepentingannya, tetap memerlukan pengelolaan yang bijak dan berlandaskan prinsip-prinsip kemitraan sinergis yang telah dibangun sepanjang buku ini, agar potensi tersebut benar-benar terwujud tanpa menimbulkan konsekuensi negatif yang tidak diinginkan.

Setelah membahas seluruh dimensi kemitraan sekolah, mulai dari landasan teoretis, ekosistem pemangku kepentingan, empat kelompok mitra utama, hingga dimensi transformasi digital yang melintasi seluruh kelompok mitra tersebut, bab kesembilan akan mengalihkan fokus pembahasan dari dimensi konseptual dan tematik menuju dimensi manajerial yang lebih aplikatif, yaitu strategi manajemen dan tata kelola kemitraan sekolah yang efektif. Bab tersebut akan mengurai

perencanaan strategis kemitraan, kepemimpinan kepala sekolah dalam menggerakkan kemitraan, struktur organisasi dan mekanisme koordinasi, pengelolaan konflik kepentingan, serta pembangunan budaya kolaboratif sebagai fondasi keberlanjutan seluruh bentuk kemitraan yang telah dibahas sepanjang buku ini.

Sebagai catatan penutup bab ini, penting ditegaskan bahwa seluruh pembahasan mengenai transformasi digital dalam bab ini pada akhirnya bermuara pada satu pesan sentral yang konsisten dengan seluruh bab sebelumnya, yaitu bahwa teknologi, secanggih apa pun, tidak akan pernah menggantikan esensi kemitraan yang sesungguhnya terletak pada kualitas relasi manusiawi antara sekolah dan pemangku kepentingannya. Teknologi digital sebaik-baiknya diposisikan sebagai alat yang memperkuat dan memperluas kemitraan yang telah dibangun atas dasar kepercayaan, kesetaraan, dan resiprositas, bukan sebagai pengganti bagi upaya membangun relasi manusiawi yang autentik, sebuah pesan yang akan terus relevan seiring perkembangan teknologi yang akan terus berlangsung jauh melampaui apa yang dapat diantisipasi dalam buku ini.



Setelah bab ketiga hingga kedelapan secara berurutan mengurai landasan konseptual, ekosistem pemangku kepentingan, empat kelompok mitra utama, dan dimensi transformasi digital dalam kemitraan sekolah, bab ini mengalihkan fokus pembahasan menuju dimensi manajerial yang lebih aplikatif, yaitu bagaimana seluruh pemahaman konseptual dan tematik yang telah dibangun tersebut dapat diterjemahkan ke dalam praktik pengelolaan kemitraan yang sistematis, efektif, dan berkelanjutan di tingkat sekolah. Pergeseran fokus ini penting karena pemahaman teoretis yang mendalam sekalipun tidak akan memberikan dampak nyata tanpa disertai kapasitas manajerial yang memadai untuk menerjemahkannya ke dalam tindakan konkret sehari-hari.

Bab ini akan menguraikan secara berurutan perencanaan strategis kemitraan yang mencakup analisis kebutuhan dan pemetaan mitra, kepemimpinan kepala sekolah sebagai faktor penggerak utama efektivitas kemitraan, struktur organisasi dan mekanisme koordinasi yang mendukung pengelolaan kemitraan secara sistematis, pengelolaan konflik kepentingan yang tidak terhindarkan dalam relasi multipihak, serta pembangunan budaya kolaboratif sebagai fondasi jangka panjang bagi keberlanjutan seluruh bentuk kemitraan yang telah dibahas sepanjang buku ini.

9.1 Perencanaan Strategis Kemitraan: Analisis Kebutuhan dan Pemetaan Mitra

Kerangka perencanaan strategis kemitraan yang diusulkan dalam buku ini dapat mengadopsi struktur perencanaan strategis konvensional yang telah lazim digunakan dalam manajemen organisasi, mencakup tahap analisis situasi, perumusan tujuan, penyusunan strategi, implementasi, dan evaluasi, namun dengan penyesuaian khusus pada konteks kemitraan pendidikan. Analisis situasi dalam konteks ini mencakup tidak hanya analisis kebutuhan internal sekolah, melainkan juga analisis terhadap lanskap eksternal, termasuk pemetaan mitra potensial yang tersedia di lingkungan sekolah, tren kebijakan pemerintah yang relevan sebagaimana dibahas pada bab ketujuh, serta perkembangan teknologi yang membuka peluang kemitraan baru sebagaimana dibahas pada bab kedelapan.

Perencanaan strategis kemitraan merupakan langkah fondasional yang menentukan arah dan kualitas seluruh aktivitas kemitraan yang akan dijalankan sekolah, namun dalam praktiknya kerap terlewatkan oleh sekolah yang cenderung menjalankan kemitraan secara reaktif dan sporadis, sekadar merespons peluang yang muncul secara kebetulan, tanpa kerangka perencanaan yang sistematis. Perencanaan strategis yang baik dimulai dari analisis kebutuhan yang cermat, yaitu proses mengidentifikasi secara jujur dan mendalam apa yang sesungguhnya dibutuhkan sekolah dari kemitraan yang akan dijalin, baik kebutuhan yang bersifat mendesak maupun kebutuhan jangka panjang yang terkait dengan visi pengembangan sekolah secara keseluruhan.

Analisis kebutuhan kemitraan idealnya dilakukan secara partisipatif, melibatkan berbagai unsur sekolah, termasuk guru, tenaga kependidikan, komite sekolah, bahkan perwakilan peserta didik, guna memperoleh gambaran yang komprehensif mengenai kebutuhan riil dari berbagai perspektif. Pendekatan partisipatif ini sejalan dengan prinsip kesetaraan yang telah ditegaskan pada bab ketiga sebagai salah satu pilar utama kemitraan sinergis, sekaligus menghindari risiko perencanaan kemitraan yang hanya mencerminkan perspektif sepihak

kepala sekolah atau segelintir pengurus tanpa mempertimbangkan kebutuhan riil di lapangan yang mungkin hanya dipahami secara mendalam oleh guru yang berinteraksi langsung dengan peserta didik sehari-hari.

Setelah analisis kebutuhan dirumuskan, langkah berikutnya adalah pemetaan mitra potensial yang dapat memenuhi kebutuhan tersebut, dengan memanfaatkan kerangka pemetaan aktor berlapis yang telah diuraikan pada bab ketiga. Pemetaan mitra tidak boleh berhenti pada identifikasi mitra yang sudah dikenal sekolah secara personal, melainkan perlu diperluas secara sistematis melalui penelusuran mitra potensial baru, baik melalui jejaring komite sekolah, rekomendasi dinas pendidikan, maupun eksplorasi mandiri terhadap berbagai organisasi dan institusi yang relevan dengan kebutuhan sekolah. Sekolah yang hanya mengandalkan mitra yang sudah dikenal secara personal berisiko kehilangan peluang kemitraan yang sesungguhnya lebih sesuai dengan kebutuhan spesifiknya, semata-mata karena keterbatasan jejaring personal pihak yang merancang perencanaan kemitraan tersebut.

Pemetaan mitra yang telah diidentifikasi kemudian perlu dianalisis lebih lanjut menggunakan kerangka analisis kekuasaan-kepentingan dan model salience yang telah diuraikan pada bab ketiga, guna menentukan skala prioritas dan intensitas pendekatan yang sesuai bagi masing-masing calon mitra. Penyusunan skala prioritas ini penting mengingat keterbatasan sumber daya dan waktu yang dimiliki sekolah tidak memungkinkan pengelolaan seluruh calon mitra secara intensif secara bersamaan, sehingga diperlukan kejelian dalam menentukan mitra mana yang perlu didekati terlebih dahulu berdasarkan kesesuaiannya dengan kebutuhan prioritas sekolah serta peluang keberhasilan kemitraan tersebut.

Perencanaan strategis kemitraan idealnya dituangkan dalam dokumen rencana kerja kemitraan yang jelas, mencakup tujuan yang hendak dicapai, target mitra yang akan didekati, strategi pendekatan yang akan digunakan, indikator keberhasilan, serta jadwal pelaksanaan yang realistis. Dokumen perencanaan semacam ini idealnya terintegrasi dengan rencana kerja sekolah secara keseluruhan, tidak berdiri sebagai

dokumen terpisah yang tidak terkait dengan prioritas pengembangan sekolah secara umum, sejalan dengan catatan pada bab ketujuh mengenai pentingnya integrasi pemanfaatan sumber daya kemitraan ke dalam perencanaan strategis sekolah secara menyeluruh.

Perencanaan strategis kemitraan juga perlu mempertimbangkan siklus waktu yang realistis, mengingat sebagaimana telah ditegaskan pada bab ketiga, pembangunan kepercayaan dan relasi kemitraan yang bermakna memerlukan waktu dan tidak dapat dipaksakan secara instan. Sekolah yang menyusun target kemitraan dengan tenggat waktu yang terlalu ambisius, misalnya menargetkan kemitraan formal dengan sepuluh mitra baru dalam satu semester, berisiko mengorbankan kedalaman dan kualitas relasi demi mengejar kuantitas semata. Perencanaan yang realistis mempertimbangkan bahwa membangun satu kemitraan yang benar-benar sinergis dan berkelanjutan, sebagaimana ditegaskan sepanjang buku ini, jauh lebih bernilai dibandingkan menjalin banyak kemitraan yang dangkal dan tidak berkelanjutan.

Perumusan tujuan dalam perencanaan strategis kemitraan idealnya mengikuti prinsip kejelasan dan keterukuran, sebagaimana lazim diterapkan dalam perencanaan strategis organisasi pada umumnya, misalnya dengan merumuskan target yang spesifik, terukur, dapat dicapai, relevan, dan memiliki batas waktu yang jelas. Sekolah yang merumuskan tujuan kemitraan secara samar, misalnya sekadar menyatakan keinginan untuk memperkuat kemitraan tanpa target yang lebih konkret, akan kesulitan mengevaluasi keberhasilan upayanya, sebuah persoalan yang akan dibahas lebih mendalam pada bab kesepuluh mengenai evaluasi dan keberlanjutan kemitraan sebagai penutup buku ini.

9.2 Kepemimpinan Kepala Sekolah dalam Menggerakkan Kemitraan

Pemilihan kerangka kepemimpinan transformasional sebagai lensa utama dalam bab ini bukan berarti menafikan relevansi model kepemimpinan lain, misalnya kepemimpinan instruksional yang

menekankan fokus langsung pada perbaikan proses pembelajaran, atau kepemimpinan situasional yang menekankan penyesuaian gaya kepemimpinan sesuai tingkat kematangan pengikut. Ketiga model kepemimpinan tersebut sesungguhnya dapat saling melengkapi dalam praktik kepemimpinan kepala sekolah sehari-hari, dengan kepemimpinan transformasional memberikan kontribusi paling signifikan khususnya dalam dimensi penggerakan kemitraan eksternal yang menjadi fokus pembahasan buku ini, mengingat karakteristiknya yang menekankan pengaruh berbasis relasi dan inspirasi, bukan semata-mata otoritas struktural yang hanya efektif dalam batas kewenangan formal kepala sekolah.

Berbagai pembahasan pada bab-bab sebelumnya secara konsisten menyinggung peran sentral kepemimpinan kepala sekolah sebagai faktor penentu efektivitas kemitraan, mulai dari orientasi outward-looking yang telah dibahas pada bab kelima, hingga kapasitas manajerial dalam mengelola relasi dengan komite sekolah sebagaimana dibahas pada bab keempat. Bagian ini akan mendalami secara khusus dimensi kepemimpinan kepala sekolah yang relevan bagi penggerakan kemitraan sinergis, dengan merujuk pada kerangka kepemimpinan transformasional sebagai salah satu model kepemimpinan yang paling relevan dalam konteks ini.

Kepemimpinan transformasional, sebagaimana dirumuskan oleh Bass (1985), merujuk pada gaya kepemimpinan yang mampu mengubah dan memotivasi pengikutnya untuk mencapai kinerja melampaui ekspektasi normal, melalui empat dimensi utama, yaitu pengaruh ideal (idealized influence), motivasi inspirasional (inspirational motivation), stimulasi intelektual (intellectual stimulation), dan pertimbangan individual (individualized consideration). Keempat dimensi tersebut memiliki relevansi langsung dengan upaya kepala sekolah menggerakkan kemitraan sinergis, mengingat penggerakan kemitraan pada dasarnya memerlukan kemampuan memengaruhi dan memotivasi berbagai pihak eksternal yang tidak berada dalam garis komando formal kepala sekolah, sehingga menuntut pendekatan kepemimpinan yang

lebih berbasis pengaruh dan inspirasi dibandingkan otoritas struktural semata.

Dimensi pengaruh ideal dalam konteks penggerakan kemitraan tecermin dari sejauh mana kepala sekolah mampu menjadi teladan yang dipercaya oleh berbagai pemangku kepentingan, membangun kredibilitas personal yang menjadi modal penting dalam meyakinkan calon mitra untuk terlibat dalam kerja sama dengan sekolah. Kepala sekolah yang dikenal memiliki integritas tinggi dan konsisten antara ucapan dan tindakannya cenderung lebih mudah membangun kepercayaan dengan calon mitra, sejalan dengan prinsip kepercayaan sebagai proses akumulatif yang telah ditegaskan pada bab ketiga. Sebaliknya, kepala sekolah yang kredibilitasnya diragukan, misalnya akibat rekam jejak pengelolaan sumber daya yang kurang transparan, akan menghadapi kesulitan signifikan dalam meyakinkan mitra potensial, betapapun menariknya proposal kerja sama yang diajukan.

Dimensi motivasi inspirasional tecermin dari kemampuan kepala sekolah mengomunikasikan visi kemitraan yang menarik dan bermakna, mampu menggerakkan berbagai pihak untuk melihat manfaat bersama dari kolaborasi yang diajukan, melampaui sekadar transaksi kepentingan sempit. Kepala sekolah yang mampu menyampaikan narasi yang meyakinkan mengenai bagaimana kemitraan yang diusulkan akan memberikan dampak nyata bagi peserta didik dan komunitas yang lebih luas cenderung lebih berhasil menggerakkan partisipasi aktif berbagai pemangku kepentingan, dibandingkan kepala sekolah yang hanya menyampaikan permintaan kerja sama secara transaksional tanpa narasi visi yang menginspirasi.

Dimensi stimulasi intelektual tecermin dari keterbukaan kepala sekolah terhadap ide dan pendekatan baru dalam mengelola kemitraan, termasuk kesediaan mendengarkan masukan kreatif dari guru, komite sekolah, maupun mitra eksternal mengenai cara-cara inovatif memperkuat kolaborasi. Kepala sekolah yang terlalu terpaku pada cara-cara konvensional dan enggan mengeksplorasi pendekatan baru, misalnya keengganan memanfaatkan teknologi digital sebagaimana dibahas pada bab kedelapan, berisiko tertinggal dalam mengoptimalkan

berbagai peluang kemitraan yang terus berkembang seiring perubahan zaman.

Dimensi pertimbangan individual tecermin dari kepekaan kepala sekolah terhadap kebutuhan dan karakteristik spesifik masing-masing pemangku kepentingan, sejalan dengan prinsip kesetaraan dan pendekatan kontekstual yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini. Kepala sekolah yang menerapkan pendekatan seragam terhadap seluruh mitra tanpa mempertimbangkan perbedaan karakteristik dan kebutuhannya, sebagaimana telah diperingatkan pada berbagai bab tematik sebelumnya, berisiko menghasilkan kemitraan yang kurang optimal dibandingkan kepala sekolah yang mampu menyesuaikan pendekatannya secara cermat sesuai konteks masing-masing mitra.

Kajian mengenai kepemimpinan transformasional kepala sekolah dalam konteks implementasi kebijakan pendidikan di Indonesia menegaskan bahwa kepala sekolah berperan sebagai pemimpin pedagogis yang menginspirasi staf dan pemangku kepentingan untuk mengadopsi perubahan positif, mengembangkan potensi, dan mencapai tujuan bersama, dengan keberhasilan implementasi kepemimpinan transformasional bergantung pada kemampuan kepala sekolah melibatkan seluruh elemen sekolah secara aktif (kajian kepemimpinan transformasional kepala sekolah dalam implementasi kurikulum merdeka). Prinsip pelibatan aktif tersebut sejalan sepenuhnya dengan esensi kemitraan sinergis yang telah dibangun sepanjang buku ini, menegaskan bahwa kepemimpinan yang efektif dalam menggerakkan kemitraan pada dasarnya adalah kepemimpinan yang mampu memberdayakan dan melibatkan, bukan mengendalikan dan mendominasi.

Selain kepemimpinan transformasional, kepala sekolah yang efektif dalam menggerakkan kemitraan juga memerlukan keterampilan praktis tertentu, termasuk keterampilan negosiasi untuk merundingkan kesepakatan kerja sama yang saling menguntungkan, keterampilan komunikasi publik untuk menyampaikan visi kemitraan kepada berbagai khalayak, serta keterampilan manajemen jejaring untuk

memelihara dan memperluas hubungan dengan berbagai mitra dari waktu ke waktu. Keterampilan-keterampilan praktis ini idealnya menjadi bagian dari kurikulum pengembangan kompetensi kepala sekolah, baik dalam pendidikan profesi kepala sekolah maupun dalam program pelatihan berkelanjutan yang diselenggarakan pemerintah maupun lembaga pendidikan tinggi, mengingat kompetensi kemitraan selama ini kerap belum menjadi fokus utama dalam kurikulum pengembangan kepemimpinan sekolah di Indonesia, sebagaimana telah disinggung pula pada bab ketujuh terkait keterbatasan fokus pembinaan pengawas sekolah pada dimensi kemitraan.

Pengembangan kompetensi kemitraan bagi kepala sekolah juga perlu mempertimbangkan pentingnya jejaring antarkepala sekolah sebagai sarana berbagi praktik baik, sebagaimana telah disinggung pada bab keenam mengenai kolaborasi antarlembaga pendidikan kejuruan. Forum musyawarah kerja kepala sekolah yang telah lazim ada di berbagai daerah dapat dioptimalkan fungsinya tidak hanya sebagai forum administratif rutin, melainkan juga sebagai wadah pembelajaran kolektif mengenai strategi penguatan kemitraan yang telah terbukti efektif di sekolah-sekolah tertentu, sehingga pengetahuan dan pengalaman baik tidak hanya terkurung di satu sekolah, melainkan dapat menyebar dan direplikasi secara lebih luas ke berbagai sekolah lain yang menghadapi tantangan serupa.

9.3 Struktur Organisasi dan Mekanisme Koordinasi Kemitraan

Perancangan struktur organisasi pengelola kemitraan juga perlu mempertimbangkan prinsip pembagian tugas yang jelas antara fungsi inisiasi, negosiasi, implementasi, dan evaluasi kemitraan, mengingat keempat fungsi tersebut menuntut kompetensi yang berbeda-beda. Fungsi inisiasi dan negosiasi umumnya memerlukan kompetensi komunikasi dan relasi yang kuat, sering kali paling efektif diampu langsung oleh kepala sekolah atau wakil kepala sekolah senior yang memiliki kredibilitas memadai di mata calon mitra. Fungsi implementasi

memerlukan kompetensi manajemen proyek yang cermat, dapat didelegasikan kepada staf atau guru yang ditunjuk sebagai penanggung jawab teknis. Fungsi evaluasi memerlukan kompetensi analitis yang objektif, idealnya melibatkan pihak yang tidak terlalu terlibat langsung dalam pelaksanaan harian kemitraan tersebut, guna menjaga objektivitas penilaian.

Efektivitas kemitraan sekolah tidak dapat sepenuhnya bertumpu pada kapasitas individual kepala sekolah semata, betapapun cakapnya kepemimpinan yang dijalankan, melainkan memerlukan dukungan struktur organisasi dan mekanisme koordinasi yang jelas agar pengelolaan kemitraan dapat berjalan secara sistematis dan berkelanjutan, tidak bergantung sepenuhnya pada keberadaan satu individu tertentu. Sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga mengenai prinsip keberlanjutan, kemitraan yang sangat bergantung pada karisma personal kepala sekolah berisiko mengalami kemunduran drastis ketika terjadi pergantian kepemimpinan, sehingga penguatan struktur kelembagaan menjadi penting sebagai penopang keberlanjutan yang melampaui masa jabatan individu tertentu.

Struktur organisasi yang mendukung pengelolaan kemitraan secara sistematis dapat diwujudkan dalam berbagai bentuk, disesuaikan dengan skala dan kompleksitas kebutuhan masing-masing sekolah. Pada sekolah dengan skala kecil, pengelolaan kemitraan dapat cukup diampu oleh kepala sekolah dibantu wakil kepala sekolah bidang hubungan masyarakat, sementara pada sekolah dengan skala lebih besar dan kompleksitas kemitraan yang lebih tinggi, dapat dipertimbangkan pembentukan unit atau tim khusus pengelola kemitraan yang bertanggung jawab langsung mengoordinasikan seluruh aktivitas kemitraan dengan berbagai kelompok mitra, mulai dari keluarga, komunitas, dunia usaha, hingga pemerintah sebagaimana telah dibahas pada bab keempat hingga ketujuh.

Koordinasi antara unit pengelola kemitraan dan komite sekolah, sebagaimana telah dibahas fungsinya secara mendalam pada bab keempat, perlu dirancang secara jelas agar tidak terjadi tumpang tindih kewenangan atau kebingungan mengenai pihak mana yang bertanggung

jawab atas aspek kemitraan tertentu. Sekolah yang efektif umumnya merancang pembagian peran yang jelas, misalnya unit pengelola kemitraan internal sekolah bertanggung jawab atas eksekusi teknis dan komunikasi harian dengan mitra, sementara komite sekolah berperan pada tataran strategis memberikan pertimbangan kebijakan dan pengawasan sebagaimana diamanatkan Permendikbud Nomor 75 Tahun 2016.

Mekanisme koordinasi kemitraan juga perlu mencakup jadwal pertemuan berkala yang jelas, baik pertemuan internal antarunit sekolah yang terlibat dalam pengelolaan kemitraan, maupun pertemuan dengan berbagai mitra eksternal untuk mengevaluasi perkembangan kerja sama yang sedang berjalan. Ketiadaan jadwal pertemuan yang terstruktur kerap menjadi penyebab utama kemitraan yang telah dirintis secara baik justru terbengkalai di tengah jalan, bukan karena kegagalan substantif kerja sama itu sendiri, melainkan semata-mata karena tidak adanya mekanisme yang memastikan keberlanjutan komunikasi dan koordinasi antarpihak dari waktu ke waktu.

Dokumentasi dan sistem pengelolaan informasi kemitraan juga menjadi aspek penting dalam struktur organisasi yang mendukung keberlanjutan kemitraan, khususnya untuk memastikan pengetahuan dan relasi yang telah dibangun tidak hilang ketika terjadi pergantian personel yang menangani kemitraan tersebut. Sekolah yang baik akan memiliki basis data mitra yang terdokumentasi secara rapi, mencakup riwayat interaksi, kesepakatan yang telah dijalin, capaian yang telah diperoleh, serta kontak person yang relevan, sehingga proses alih tugas antarpersonel dapat berjalan mulus tanpa harus memulai kembali proses membangun relasi dari titik nol, sebuah praktik yang semakin dimudahkan dengan pemanfaatan teknologi digital sebagaimana telah dibahas pada bab kedelapan.

Skala struktur organisasi pengelola kemitraan juga perlu mempertimbangkan prinsip proporsionalitas, agar tidak menciptakan birokrasi tambahan yang justru membebani sekolah, khususnya sekolah dengan skala kecil yang sumber dayanya terbatas. Bagi sekolah semacam ini, fungsi pengelolaan kemitraan dapat diintegrasikan ke dalam struktur

yang sudah ada, misalnya menjadi bagian dari tugas tambahan wakil kepala sekolah bidang hubungan masyarakat atau guru senior yang memiliki minat dan kapasitas di bidang ini, tanpa perlu membentuk unit baru yang terpisah. Prinsip proporsionalitas ini penting untuk memastikan bahwa penguatan struktur kelembagaan kemitraan tidak menjadi beban administratif tambahan yang justru kontraproduktif terhadap tujuan awal penguatan kemitraan itu sendiri.

9.4 Pengelolaan Konflik Kepentingan dan Resolusi dalam Relasi Multi-Pihak

Penting pula dibedakan antara konflik kepentingan yang bersifat substantif, yaitu perbedaan pandangan mengenai kebijakan atau program tertentu yang dapat diselesaikan melalui dialog rasional, dengan konflik yang bersifat personal atau relasional, yaitu ketegangan yang bersumber dari faktor emosional atau riwayat hubungan yang kurang harmonis antarindividu tertentu. Kedua jenis konflik tersebut memerlukan pendekatan penyelesaian yang berbeda: konflik substantif dapat diselesaikan melalui forum diskusi formal yang berfokus pada data dan argumen objektif, sementara konflik relasional memerlukan pendekatan yang lebih personal, misalnya mediasi empat mata yang melibatkan fasilitator yang dipercaya kedua belah pihak, guna memulihkan hubungan personal yang telah retak sebelum membahas substansi perbedaan pandangan yang ada.

Sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga, relasi multipihak dalam ekosistem kemitraan sekolah senantiasa berpotensi memunculkan konflik kepentingan, mengingat setiap kelompok mitra membawa kepentingan yang berbeda-beda dan kadang saling bertentangan. Bagian ini akan mendalami secara khusus bagaimana konflik kepentingan tersebut dapat dikelola dan diselesaikan secara konstruktif, tanpa mengorbankan esensi kemitraan sinergis yang telah dibangun sepanjang buku ini.

Konflik kepentingan dalam konteks kemitraan sekolah dapat bersumber dari berbagai hal, mulai dari perbedaan prioritas antara

efisiensi finansial yang diinginkan pengurus yayasan dengan kualitas layanan pendidikan yang diharapkan orang tua sebagaimana disinggung pada bab ketiga, hingga ketegangan antara tuntutan spesifik kurikulum dunia usaha dengan visi pendidikan holistik sekolah sebagaimana dibahas pada bab keenam. Konflik semacam ini bersifat alami dan tidak dapat dihindari sepenuhnya dalam relasi multipihak, sehingga yang menjadi penentu kualitas kemitraan bukanlah ketiadaan konflik, melainkan kapasitas sekolah dalam mengelola dan menyelesaikan konflik tersebut secara konstruktif.

Pendekatan resolusi konflik yang konstruktif memerlukan langkah awal berupa identifikasi dan pengakuan terbuka terhadap keberadaan konflik, alih-alih menghindarinya atau berpura-pura tidak ada perbedaan kepentingan. Sekolah yang cenderung menghindari konfrontasi terbuka mengenai perbedaan kepentingan berisiko membiarkan ketegangan tersebut membesar secara tersembunyi, hingga akhirnya meletus dalam bentuk konflik terbuka yang jauh lebih sulit dikelola dibandingkan apabila ditangani sejak dini melalui dialog yang terbuka dan konstruktif.

Kerangka resolusi konflik yang dapat diadaptasi sekolah mencakup beberapa pendekatan, disesuaikan dengan karakteristik dan tingkat urgensi konflik yang dihadapi. Pendekatan kolaborasi (collaborating), yang menekankan pencarian solusi yang memuaskan seluruh pihak melalui dialog mendalam, paling sesuai diterapkan untuk konflik yang melibatkan kepentingan jangka panjang dan hubungan yang ingin dipertahankan keberlanjutannya, sejalan dengan esensi kemitraan sinergis yang ditekankan sepanjang buku ini. Pendekatan kompromi (compromising), yang menekankan solusi jalan tengah dengan masing-masing pihak melepaskan sebagian kepentingannya, dapat menjadi pilihan pragmatis untuk konflik yang memerlukan penyelesaian cepat namun tidak terlalu krusial bagi keberlangsungan relasi jangka panjang. Pendekatan akomodasi (accommodating), yang menekankan mengalah demi menjaga hubungan, dapat dipertimbangkan pada situasi tertentu ketika isu yang diperselisihkan tidak terlalu prinsipiil bagi sekolah

namun sangat penting bagi mitra, sebagai investasi dalam menjaga keberlanjutan relasi jangka panjang.

Penting ditegaskan bahwa pendekatan menghindar (avoiding) dan memaksakan kehendak (competing) umumnya kurang sesuai dengan esensi kemitraan sinergis yang telah dibangun sepanjang buku ini, mengingat pendekatan menghindar berisiko membiarkan konflik membesar tanpa penyelesaian, sementara pendekatan memaksakan kehendak bertentangan dengan prinsip kesetaraan yang menjadi salah satu pilar utama kemitraan sinergis sebagaimana ditegaskan pada bab ketiga. Meskipun demikian, dalam situasi tertentu yang melibatkan pelanggaran prinsip mendasar, misalnya dugaan penyalahgunaan sumber daya sebagaimana dibahas pada bab ketujuh, pendekatan yang lebih tegas mungkin diperlukan demi melindungi kepentingan peserta didik sebagai prioritas utama yang tidak dapat dikompromikan.

Mekanisme resolusi konflik yang efektif juga memerlukan kejelasan prosedur formal, tidak semata-mata mengandalkan pendekatan informal yang bergantung pada kebijaksanaan personal kepala sekolah semata. Sekolah yang baik akan memiliki mekanisme pengaduan dan mediasi yang jelas, melibatkan pihak ketiga yang netral apabila diperlukan, misalnya melibatkan pengawas sekolah atau tokoh masyarakat yang dipercaya kedua belah pihak, guna memastikan proses resolusi konflik berjalan secara adil dan tidak berat sebelah kepada salah satu pihak yang berkonflik. Ketersediaan mekanisme formal semacam ini juga memberikan rasa aman bagi seluruh pemangku kepentingan bahwa keluhan dan perselisihan mereka akan ditangani secara serius dan berkeadilan, sejalan dengan prinsip kepercayaan yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini.

Pembelajaran dari setiap episode konflik yang berhasil diselesaikan juga perlu didokumentasikan dan dijadikan bahan refleksi kelembagaan, agar sekolah dapat terus menyempurnakan mekanisme resolusi konfliknya dari waktu ke waktu. Sekolah yang memperlakukan setiap konflik sebagai peristiwa terisolasi tanpa pembelajaran kelembagaan berisiko mengulangi pola kesalahan yang sama secara berulang, sementara sekolah yang mampu menarik pelajaran dari setiap

episode konflik akan secara bertahap mengembangkan kapasitas kelembagaan yang lebih matang dalam mengelola dinamika relasi multipihak, sejalan dengan semangat organisasi pembelajar yang terus menyempurnakan dirinya berdasarkan pengalaman yang telah dilalui.

9.5 Membangun Budaya Kolaboratif sebagai Fondasi Keberlanjutan Kemitraan

Proses pembangunan budaya kolaboratif dapat difasilitasi melalui berbagai intervensi terstruktur, misalnya penyelenggaraan lokakarya reflektif berkala yang mengajak seluruh warga sekolah merenungkan kembali nilai-nilai kolaborasi yang telah dan belum terwujud dalam praktik keseharian, penguatan narasi bersama mengenai keberhasilan kemitraan yang telah dicapai sebagai sumber inspirasi dan motivasi kolektif, serta pelibatan warga sekolah secara luas dalam perumusan kebijakan kemitraan agar tumbuh rasa memiliki bersama terhadap arah pengembangan kemitraan sekolah, bukan sekadar kebijakan yang dirasakan sebagai instruksi dari atas yang harus dipatuhi tanpa pemahaman mendalam mengenai alasan di baliknya.

Sebagai penutup bab ini, penting ditegaskan bahwa seluruh strategi manajerial yang telah diuraikan pada sub-bab sebelumnya, mulai dari perencanaan strategis, kepemimpinan transformasional, struktur organisasi, hingga pengelolaan konflik, pada akhirnya akan lebih efektif dan berkelanjutan apabila ditopang oleh budaya kolaboratif yang mengakar dalam keseharian sekolah, bukan sekadar kebijakan formal yang diterapkan dari atas tanpa internalisasi nilai yang mendalam di kalangan seluruh warga sekolah.

Budaya kolaboratif dapat dipahami sebagai seperangkat nilai, norma, dan kebiasaan bersama yang mendorong warga sekolah untuk secara alami mengutamakan kerja sama dan keterbukaan terhadap pihak eksternal, alih-alih bersikap defensif dan tertutup. Sekolah dengan budaya kolaboratif yang kuat akan menunjukkan tanda-tanda tertentu, misalnya guru yang secara sukarela berinisiatif menjalin komunikasi dengan orang tua tanpa harus menunggu instruksi kepala sekolah, atau

warga sekolah yang secara terbuka menyambut masukan dan kritik dari pihak eksternal sebagai peluang perbaikan, bukan sebagai ancaman terhadap otoritas profesional mereka.

Pembangunan budaya kolaboratif memerlukan waktu yang jauh lebih panjang dibandingkan penerapan kebijakan atau struktur organisasi formal, mengingat perubahan budaya pada dasarnya adalah perubahan pada level nilai dan keyakinan yang mendasari perilaku sehari-hari warga sekolah. Kepala sekolah memainkan peran kunci dalam proses pembangunan budaya ini, terutama melalui keteladanan konsisten, sebagaimana ditegaskan dalam dimensi pengaruh ideal kepemimpinan transformasional yang telah dibahas pada sub-bab kedua. Kepala sekolah yang secara konsisten menunjukkan sikap terbuka dan kolaboratif dalam interaksinya sehari-hari dengan berbagai pemangku kepentingan akan secara bertahap menularkan nilai tersebut kepada seluruh warga sekolah, jauh lebih efektif dibandingkan sekadar menyampaikan slogan kolaborasi tanpa keteladanan nyata.

Penguatan budaya kolaboratif juga memerlukan sistem penghargaan dan pengakuan yang mendukung, misalnya dengan secara eksplisit mengapresiasi guru atau tenaga kependidikan yang menunjukkan inisiatif luar biasa dalam membangun kemitraan, baik melalui pengakuan formal maupun informal. Sebaliknya, budaya kolaboratif akan sulit tumbuh apabila sistem penilaian kinerja sekolah hanya berfokus pada indikator akademik semata, tanpa memberikan ruang apresiasi bagi kontribusi warga sekolah dalam memperkuat kemitraan dengan berbagai pemangku kepentingan, sebuah dimensi yang kerap terabaikan dalam sistem evaluasi kinerja pendidik konvensional di Indonesia.

Budaya kolaboratif yang kuat pada akhirnya menjadi jaminan terbaik bagi keberlanjutan kemitraan sekolah dalam jangka panjang, melampaui pergantian kepemimpinan, perubahan kebijakan, atau bahkan tantangan krisis yang sewaktu-waktu dapat dihadapi sekolah. Sekolah dengan budaya kolaboratif yang mengakar kuat akan lebih tangguh menghadapi berbagai tantangan, mengingat modal sosial dan jaringan kepercayaan yang telah terbangun secara kolektif menjadi

sumber daya yang dapat diandalkan pada saat-saat sulit, sejalan dengan penekanan teori modal sosial pada bab kedua mengenai pentingnya kepercayaan, norma, dan jaringan sebagai prasyarat tindakan kolektif yang efektif.

Dengan terbangunnya budaya kolaboratif yang kokoh, seluruh strategi manajerial yang telah diuraikan sepanjang bab ini, mulai dari perencanaan strategis hingga resolusi konflik, akan berjalan secara lebih organik dan berkelanjutan, tidak lagi bergantung sepenuhnya pada dorongan eksternal atau kepatuhan administratif semata, melainkan telah menjadi bagian dari identitas dan cara kerja sekolah itu sendiri. Inilah esensi tertinggi dari kemitraan sinergis yang menjadi tema sentral buku ini, yaitu kemitraan yang tidak lagi dipandang sebagai beban tambahan di luar tugas pokok pendidikan, melainkan telah menyatu sepenuhnya sebagai bagian integral dari identitas dan praktik keseharian sekolah dalam mengemban misinya mendidik generasi penerus bangsa.

Simpulan

Bab ini telah menguraikan strategi manajerial untuk mengelola kemitraan sekolah secara efektif dan berkelanjutan, mencakup perencanaan strategis melalui analisis kebutuhan dan pemetaan mitra, kepemimpinan transformasional kepala sekolah sebagai faktor penggerak utama, struktur organisasi dan mekanisme koordinasi yang sistematis, pengelolaan konflik kepentingan secara konstruktif, serta pembangunan budaya kolaboratif sebagai fondasi jangka panjang bagi keberlanjutan seluruh bentuk kemitraan. Pembahasan ini menegaskan bahwa keberhasilan kemitraan sekolah, sebagaimana ditegaskan sejak bab pertama, bukan semata-mata bergantung pada kualitas konseptual gagasan kemitraan itu sendiri, melainkan sangat ditentukan oleh kapasitas manajerial sekolah dalam menerjemahkan gagasan tersebut ke dalam praktik pengelolaan yang sistematis dan berkelanjutan.

Bab kesepuluh, sebagai bab penutup buku ini, akan melengkapi pembahasan strategi manajerial dengan mengangkat dimensi evaluasi

dan keberlanjutan kemitraan, mencakup indikator dan instrumen evaluasi efektivitas kemitraan, pendekatan monitoring dan evaluasi partisipatif, faktor penentu keberlanjutan kemitraan jangka panjang, perumusan model integratif kemitraan sinergis menuju sekolah unggulan sebagai rangkuman dari seluruh pembahasan buku ini, serta rekomendasi kebijakan dan agenda penelitian lanjutan bagi pengembangan kajian kemitraan pendidikan di Indonesia ke depan.

Sebagai catatan penutup bab ini, penting ditegaskan bahwa kelima dimensi manajerial yang telah diuraikan, yaitu perencanaan strategis, kepemimpinan transformasional, struktur organisasi, resolusi konflik, dan budaya kolaboratif, bukanlah lima langkah yang harus dijalankan secara berurutan dan terpisah, melainkan lima dimensi yang saling terkait dan perlu dikembangkan secara simultan dalam praktik pengelolaan kemitraan sekolah sehari-hari. Kepala sekolah yang bijak akan memandang kelima dimensi tersebut sebagai satu kesatuan sistem manajerial yang koheren, di mana kelemahan pada satu dimensi akan membatasi efektivitas dimensi lainnya, menuntut perhatian yang seimbang terhadap keseluruhan sistem, alih-alih hanya berfokus pada satu atau dua dimensi tertentu sembari mengabaikan dimensi lainnya.



Sebagai bab penutup dari keseluruhan buku ini, bab kesepuluh memiliki peran ganda yang saling terkait. Pertama, bab ini melengkapi pembahasan strategi manajerial yang telah dimulai pada bab kesembilan dengan mengangkat dimensi evaluasi dan keberlanjutan kemitraan, sebuah dimensi yang tidak dapat dipisahkan dari seluruh siklus pengelolaan kemitraan yang telah dibahas sepanjang buku ini. Kedua, bab ini berfungsi sebagai ruang sintesis yang merangkum benang merah dari sepuluh bab sebelumnya ke dalam satu model integratif kemitraan sinergis, sekaligus menutup buku dengan rekomendasi kebijakan dan agenda penelitian lanjutan bagi pengembangan kajian kemitraan pendidikan di Indonesia.

Bab ini akan menguraikan secara berurutan indikator dan instrumen evaluasi efektivitas kemitraan sekolah, pendekatan monitoring dan evaluasi partisipatif yang melibatkan seluruh pemangku kepentingan, faktor-faktor penentu keberlanjutan kemitraan dalam jangka panjang, perumusan model integratif kemitraan sinergis menuju sekolah unggulan sebagai rangkuman konseptual dari seluruh pembahasan buku, serta rekomendasi kebijakan dan agenda penelitian lanjutan yang dapat menjadi acuan bagi pembaca, khususnya kalangan akademisi dan mahasiswa pascasarjana, dalam mengembangkan kajian kemitraan pendidikan lebih jauh.

10.1 Indikator dan Instrumen Evaluasi Efektivitas Kemitraan Sekolah

Perumusan indikator evaluasi yang tepat juga perlu mempertimbangkan perbedaan cakrawala waktu antara indikator jangka pendek yang dapat diamati segera setelah suatu program kemitraan dilaksanakan, dengan indikator jangka panjang yang baru dapat teramati setelah kemitraan berjalan selama beberapa tahun. Sekolah yang hanya berfokus pada indikator jangka pendek berisiko kehilangan gambaran mengenai dampak substantif kemitraan yang sesungguhnya baru terwujud dalam jangka waktu lebih panjang, misalnya perubahan pola keterlibatan orang tua secara berkelanjutan atau peningkatan reputasi sekolah di mata dunia usaha, yang keduanya memerlukan waktu bertahun-tahun untuk benar-benar terbentuk secara solid.

Evaluasi merupakan komponen yang tidak terpisahkan dari siklus pengelolaan kemitraan yang efektif, sebagaimana telah disinggung pada berbagai bab sebelumnya, mulai dari evaluasi berkala kerja sama dunia usaha pada bab keenam, hingga evaluasi kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil pada bab kelima. Tanpa evaluasi yang sistematis, sekolah tidak akan memiliki dasar objektif untuk menilai apakah investasi waktu, energi, dan sumber daya yang dicurahkan dalam membangun kemitraan benar-benar memberikan dampak yang sepadan, atau justru perlu dievaluasi ulang dan disesuaikan arahnya.

Perumusan indikator evaluasi kemitraan sekolah idealnya mencakup beberapa dimensi yang saling melengkapi. Dimensi pertama adalah indikator input, yang mengukur sumber daya yang dicurahkan dalam kemitraan, misalnya jumlah mitra yang terlibat, alokasi waktu dan anggaran yang dikeluarkan, serta jumlah personel yang terlibat dalam pengelolaan kemitraan. Dimensi kedua adalah indikator proses, yang mengukur kualitas pelaksanaan kemitraan, misalnya frekuensi komunikasi, tingkat kehadiran dalam pertemuan kemitraan, serta kualitas dokumentasi dan pelaporan sebagaimana telah disinggung pada bab kesembilan. Dimensi ketiga adalah indikator output, yang mengukur

hasil langsung dari kemitraan, misalnya jumlah program yang berhasil dilaksanakan atau jumlah peserta didik yang menerima manfaat langsung. Dimensi keempat, yang paling penting namun paling sulit diukur, adalah indikator outcome dan dampak, yang mengukur perubahan substantif yang dihasilkan kemitraan terhadap mutu pendidikan, misalnya peningkatan capaian belajar, penguatan karakter peserta didik, atau peningkatan kepuasan orang tua dan masyarakat terhadap penyelenggaraan pendidikan di sekolah.

Kajian mengenai indikator keberhasilan program pendidikan menegaskan bahwa faktor pendukung utama keberhasilan evaluasi program adalah kebijakan yang jelas dan tegas dari pemerintah, sementara faktor penghambat utamanya mencakup kekurangan sumber daya, baik finansial maupun tenaga ahli yang kompeten dalam melaksanakan evaluasi secara memadai (kajian mengenai indikator keberhasilan dalam evaluasi program pendidikan). Temuan ini relevan bagi konteks evaluasi kemitraan sekolah, mengingat keterbatasan kapasitas evaluasi kerap menjadi kendala nyata bagi banyak sekolah, khususnya sekolah dengan sumber daya terbatas sebagaimana telah disinggung pada bab ketiga mengenai ketimpangan kapasitas kelembagaan antarwilayah.

Kerangka evaluasi program yang dapat diadaptasi untuk mengevaluasi kemitraan sekolah adalah model CIPP (Context, Input, Process, Product) yang dikembangkan oleh Stufflebeam (1971), yang menekankan bahwa evaluasi program yang komprehensif perlu mencakup evaluasi konteks yang melatarbelakangi program, evaluasi input berupa sumber daya yang tersedia, evaluasi proses pelaksanaan program, serta evaluasi produk atau hasil yang dicapai. Penerapan kerangka CIPP dalam evaluasi kemitraan sekolah dapat membantu sekolah melakukan evaluasi secara lebih holistik, tidak hanya berfokus pada hasil akhir semata, melainkan juga mempertimbangkan konteks dan proses yang memengaruhi pencapaian hasil tersebut, sejalan dengan pendekatan evaluasi formatif dan sumatif yang saling melengkapi sebagaimana ditekankan dalam kajian mengenai efektivitas monitoring dan evaluasi kebijakan pendidikan, yang menegaskan bahwa kombinasi

keduanya memberikan pandangan lebih lengkap dan memungkinkan perbaikan berkelanjutan (Fullan, 2015, sebagaimana dikutip dalam kajian efektivitas monitoring dan evaluasi implementasi kebijakan pendidikan).

Instrumen evaluasi kemitraan sekolah dapat dirancang dalam berbagai bentuk, disesuaikan dengan jenis data yang hendak dikumpulkan. Instrumen kuantitatif, misalnya kuesioner kepuasan mitra atau data statistik keterlibatan orang tua, memberikan gambaran yang lebih mudah diukur dan dibandingkan dari waktu ke waktu. Instrumen kualitatif, misalnya wawancara mendalam dengan mitra kunci atau diskusi kelompok terfokus dengan orang tua dan komite sekolah, memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai dinamika dan nuansa kemitraan yang tidak selalu dapat ditangkap melalui data kuantitatif semata. Sekolah yang bijak akan mengombinasikan kedua jenis instrumen tersebut, mengingat evaluasi yang hanya bertumpu pada satu jenis data berisiko menghasilkan gambaran yang tidak lengkap mengenai efektivitas kemitraan yang sesungguhnya.

Penting ditegaskan bahwa perumusan indikator dan instrumen evaluasi harus disesuaikan dengan konteks dan tujuan spesifik masing-masing bentuk kemitraan yang telah dibahas pada bab keempat hingga kedelapan, mengingat indikator keberhasilan kemitraan dengan orang tua tentu berbeda dengan indikator keberhasilan kemitraan dengan dunia usaha. Sekolah yang menerapkan satu set indikator generik secara seragam untuk seluruh bentuk kemitraan berisiko menghasilkan evaluasi yang kurang bermakna, tidak mampu menangkap kekhasan dan tujuan spesifik dari masing-masing bentuk kemitraan yang dijalankannya.

10.2 Pendekatan Monitoring dan Evaluasi Partisipatif

Manfaat lain dari pendekatan partisipatif dalam evaluasi kemitraan adalah efek pembelajaran kolektif yang dihasilkannya, mengingat proses evaluasi bersama pada dasarnya juga menjadi ruang bagi seluruh pihak untuk saling belajar mengenai perspektif dan tantangan yang dihadapi

masing-masing mitra. Orang tua yang terlibat dalam forum evaluasi bersama, misalnya, dapat memperoleh pemahaman yang lebih baik mengenai keterbatasan sumber daya yang dihadapi sekolah, sementara sekolah dapat memperoleh pemahaman yang lebih baik mengenai kendala riil yang dihadapi orang tua dalam berpartisipasi, sebuah proses saling memahami yang pada gilirannya memperkuat empati dan kepercayaan antarpihak, sejalan dengan prinsip pembangunan kepercayaan yang telah ditegaskan berulang kali sepanjang buku ini.

Selain aspek teknis mengenai indikator dan instrumen, pendekatan evaluasi kemitraan sekolah juga perlu memperhatikan siapa yang dilibatkan dalam proses evaluasi tersebut. Pendekatan monitoring dan evaluasi partisipatif menekankan pelibatan aktif seluruh pemangku kepentingan, tidak hanya sebagai objek yang dievaluasi, melainkan sebagai subjek yang turut merancang, melaksanakan, dan menafsirkan hasil evaluasi, sejalan dengan prinsip kesetaraan yang telah ditegaskan sepanjang buku ini sebagai salah satu pilar utama kemitraan sinergis.

Pendekatan partisipatif dalam evaluasi kemitraan sekolah berbeda secara mendasar dengan pendekatan evaluasi konvensional yang bersifat top-down, di mana evaluasi dirancang dan dilaksanakan sepenuhnya oleh pihak manajemen sekolah tanpa pelibatan bermakna dari pihak-pihak yang dievaluasi kemitraannya. Kajian mengenai pendekatan partisipatif dalam pengelolaan sarana dan prasarana sekolah menunjukkan bahwa pelibatan aktif warga sekolah dan masyarakat dalam proses evaluasi dan pemeliharaan berkontribusi terhadap peningkatan rasa memiliki dan keberlanjutan program secara signifikan (Handayani, 2024). Prinsip yang sama relevan diterapkan dalam evaluasi kemitraan secara lebih luas, mengingat pelibatan mitra dalam proses evaluasi tidak hanya menghasilkan data yang lebih akurat karena mencerminkan perspektif langsung dari pihak yang terlibat, tetapi juga memperkuat rasa kepemilikan bersama terhadap keberlanjutan kemitraan itu sendiri.

Implementasi pendekatan partisipatif dapat diwujudkan melalui berbagai mekanisme konkret, misalnya forum evaluasi bersama yang melibatkan perwakilan dari seluruh kelompok mitra untuk secara

kolektif menilai capaian dan tantangan kemitraan yang telah berjalan, penyusunan instrumen evaluasi secara kolaboratif yang melibatkan masukan dari berbagai pihak sebelum instrumen tersebut difinalisasi, serta pelibatan mitra dalam interpretasi dan penafsiran hasil evaluasi, tidak hanya sebagai sumber data yang pasif. Sekolah yang menerapkan mekanisme partisipatif semacam ini secara konsisten cenderung memperoleh hasil evaluasi yang lebih kaya dan mendalam, sekaligus membangun momentum kolektif bagi perbaikan kemitraan yang berkelanjutan, dibandingkan sekolah yang memperlakukan evaluasi sebagai kegiatan administratif rutin yang dijalankan secara tertutup oleh manajemen sekolah semata.

Pendekatan monitoring partisipatif juga menuntut kepekaan terhadap dinamika kekuasaan yang telah dibahas pada bab ketiga, mengingat pelibatan pemangku kepentingan dalam evaluasi tidak serta-merta menjamin bahwa seluruh suara akan didengar secara setara. Sekolah perlu secara sengaja merancang mekanisme yang memastikan suara kelompok yang secara struktural kurang berdaya, misalnya orang tua dari kelompok sosial ekonomi rentan sebagaimana dibahas pada bab keempat, turut terwakili secara memadai dalam proses evaluasi, alih-alih hanya didominasi oleh suara kelompok mitra yang secara struktural sudah memiliki pengaruh lebih besar. Prinsip inklusivitas dalam proses evaluasi ini menjadi ujian nyata terhadap sejauh mana prinsip kesetaraan yang digaungkan sekolah benar-benar diwujudkan dalam praktik, bukan sekadar retorika normatif semata.

Monitoring dan evaluasi partisipatif juga perlu dirancang sebagai proses yang berkelanjutan, bukan kegiatan yang hanya dilakukan sesekali pada akhir suatu program kemitraan. Sekolah yang menerapkan monitoring berkelanjutan, misalnya melalui pertemuan evaluasi triwulanan yang melibatkan perwakilan mitra, memiliki kapasitas yang jauh lebih baik untuk melakukan penyesuaian secara responsif ketika muncul kendala di tengah pelaksanaan kemitraan, dibandingkan sekolah yang hanya melakukan evaluasi sekali dalam setahun, sebuah pendekatan yang berisiko membiarkan persoalan kecil berkembang

menjadi persoalan besar sebelum sempat teridentifikasi dan ditangani secara tepat waktu.

10.3 Faktor Penentu Keberlanjutan Kemitraan Jangka Panjang

Selain kelima faktor internal yang telah diuraikan, keberlanjutan kemitraan sekolah juga dipengaruhi oleh faktor eksternal yang berada di luar kendali langsung sekolah, misalnya stabilitas kebijakan pemerintah sebagaimana dibahas pada bab ketujuh, kondisi ekonomi makro yang memengaruhi kapasitas dunia usaha untuk berkontribusi sebagaimana dibahas pada bab keenam, maupun dinamika sosial politik yang dapat memengaruhi tingkat kepercayaan masyarakat terhadap institusi pendidikan secara umum. Sekolah tidak dapat mengendalikan faktor-faktor eksternal tersebut secara langsung, namun dapat mempersiapkan diri melalui strategi mitigasi risiko, misalnya diversifikasi mitra yang telah dibahas sebelumnya, agar tidak terlalu rentan terhadap goncangan eksternal yang sewaktu-waktu dapat terjadi di luar kendali sekolah.

Keberlanjutan merupakan ukuran keberhasilan tertinggi bagi kemitraan sekolah, mengingat sebagaimana ditegaskan sepanjang buku ini, kemitraan yang bermakna memerlukan waktu untuk membangun kepercayaan dan menghasilkan dampak yang signifikan, sehingga kemitraan yang terhenti di tengah jalan, betapapun menjanjikannya pada tahap awal, tidak akan sempat memberikan manfaat optimal bagi peserta didik dan pemangku kepentingan lainnya. Kajian mengenai efektivitas monitoring dan evaluasi kebijakan pendidikan menegaskan bahwa keberlanjutan program menjadi indikator penting yang berarti kebijakan yang diterapkan tidak hanya memberikan hasil jangka pendek, tetapi juga mampu bertahan dan beradaptasi terhadap perubahan lingkungan sosial, ekonomi, atau teknologi, yang biasanya terlihat dari integrasi kebijakan ke dalam sistem pendidikan serta dukungan masyarakat dan pemangku kepentingan lainnya (kajian efektivitas monitoring dan evaluasi implementasi kebijakan pendidikan).

Faktor pertama yang menentukan keberlanjutan kemitraan adalah pelembagaan (institutionalization), yaitu sejauh mana kemitraan telah terintegrasi ke dalam struktur dan sistem kerja sekolah secara formal, tidak lagi bergantung pada inisiatif personal satu individu tertentu, sebagaimana telah ditegaskan pada bab kesembilan mengenai pentingnya struktur organisasi dan mekanisme koordinasi yang sistematis. Kemitraan yang telah terlembaga dengan baik, misalnya tertuang dalam rencana kerja tahunan sekolah dan didukung struktur organisasi yang jelas, memiliki daya tahan yang jauh lebih besar terhadap pergantian kepemimpinan dibandingkan kemitraan yang hanya bergantung pada relasi personal kepala sekolah tertentu.

Faktor kedua adalah diversifikasi mitra, sebagaimana telah disinggung pada bab keenam mengenai pentingnya menghindari ketergantungan berlebihan pada satu mitra tunggal. Sekolah yang memiliki jejaring mitra yang terdiversifikasi memiliki ketahanan yang lebih baik terhadap goncangan yang mungkin terjadi pada salah satu mitranya, misalnya perubahan kebijakan internal suatu perusahaan mitra atau pergantian kepengurusan suatu organisasi masyarakat sipil, dibandingkan sekolah yang sangat bergantung pada satu atau dua mitra utama yang apabila mengalami perubahan drastis dapat mengguncang keseluruhan ekosistem kemitraan sekolah tersebut.

Faktor ketiga adalah keberlanjutan finansial, mengingat sebagian bentuk kemitraan memerlukan dukungan sumber daya yang harus dipastikan keberlanjutannya dalam jangka panjang, tidak hanya mengandalkan sumber pendanaan jangka pendek yang sifatnya insidental. Sekolah yang merancang model pembiayaan kemitraan yang berkelanjutan, misalnya melalui kombinasi sumber daya internal, dana pemerintah sebagaimana dibahas pada bab ketujuh, dan kontribusi mitra eksternal, memiliki fondasi finansial yang lebih kokoh dibandingkan sekolah yang sepenuhnya bergantung pada satu sumber pendanaan tunggal yang rentan mengalami fluktuasi atau bahkan penghentian sewaktu-waktu (Hidayat, 2024, dalam kajian model pembiayaan berbasis kemitraan untuk pengembangan sarana prasarana sekolah).

Faktor keempat adalah kapasitas adaptif sekolah dalam merespons perubahan konteks dari waktu ke waktu, sejalan dengan dimensi adaptif dalam kerangka sintesis kemitraan sinergis yang telah dirumuskan pada bab kedua. Kemitraan yang dirancang secara kaku tanpa ruang penyesuaian berisiko menjadi usang seiring perubahan kebutuhan dan konteks, sementara kemitraan yang dirancang dengan fleksibilitas untuk terus disesuaikan, misalnya melalui evaluasi berkala sebagaimana dibahas pada sub-bab sebelumnya, memiliki peluang lebih besar untuk tetap relevan dan bermanfaat dalam jangka panjang, meskipun konteks eksternal terus mengalami perubahan.

Faktor kelima adalah budaya kolaboratif yang telah dibahas secara mendalam pada bab kesembilan sebagai fondasi tertinggi bagi keberlanjutan kemitraan. Sekolah dengan budaya kolaboratif yang mengakar kuat memiliki modal sosial dan kapasitas kelembagaan yang menjadi jaminan terbaik bagi keberlanjutan kemitraan, melampaui sekadar kepatuhan terhadap prosedur formal semata. Kelima faktor tersebut, yaitu pelembagaan, diversifikasi mitra, keberlanjutan finansial, kapasitas adaptif, dan budaya kolaboratif, pada dasarnya saling terkait dan saling menguatkan, membentuk satu ekosistem faktor yang secara bersama-sama menentukan sejauh mana kemitraan sekolah dapat bertahan dan terus memberikan manfaat dalam jangka panjang.

10.4 Model Integratif Kemitraan Sinergis Menuju Sekolah Unggulan (Rumusan Akhir)

Model integratif empat lapisan ini juga dapat berfungsi sebagai instrumen diagnostik bagi sekolah yang ingin menilai sejauh mana kemitraannya telah berjalan secara komprehensif. Sekolah dapat menelusuri masing-masing lapisan secara berurutan untuk mengidentifikasi pada lapisan mana kelemahan utama terletak, apakah pada pemahaman konseptual yang belum kokoh, pemetaan ekosistem yang belum jernih, implementasi tematik yang belum optimal pada salah satu kelompok mitra, ataukah pada kapasitas manajerial yang masih memerlukan penguatan. Pendekatan diagnostik semacam ini

memungkinkan sekolah merancang intervensi perbaikan yang lebih tepat sasaran, dibandingkan pendekatan generik yang mencoba memperbaiki segala sesuatu secara bersamaan tanpa prioritas yang jelas.

Sebagai puncak dari keseluruhan pembahasan buku ini, sub-bab ini merumuskan model integratif kemitraan sinergis menuju sekolah unggulan, yang menyintesiskan seluruh konsep, teori, dan strategi yang telah diuraikan sepanjang sepuluh bab buku ini menjadi satu kerangka pemahaman yang koheren dan aplikatif. Model ini dibangun di atas empat lapisan yang saling terkait, mencerminkan alur pembahasan buku ini secara keseluruhan, mulai dari fondasi konseptual hingga implementasi manajerial.

Lapisan pertama adalah lapisan fondasi teoretis, sebagaimana dibahas pada bab kedua, yang terdiri atas empat teori utama, yaitu teori modal sosial, teori pemangku kepentingan, teori sistem terbuka, dan model sfera pengaruh yang saling tumpang tindih dari Epstein. Keempat teori ini menyintesiskan menjadi kerangka kemitraan sinergis berdimensi struktural, relasional, operasional, dan adaptif, yang menjadi lensa analitis konsisten sepanjang buku ini. Lapisan fondasi ini menegaskan bahwa kemitraan sekolah bukan sekadar praktik manajerial pragmatis, melainkan berakar pada pemahaman konseptual yang kokoh mengenai hakikat sekolah sebagai sistem terbuka yang bergantung pada jejaring relasi sosialnya.

Lapisan kedua adalah lapisan ekosistem pemangku kepentingan, sebagaimana dipetakan pada bab ketiga, mencakup pemetaan aktor berlapis, analisis dinamika kekuasaan melalui matriks kekuasaan-kepentingan dan model salience, serta empat prinsip utama kemitraan yang sehat, yaitu kesetaraan, kepercayaan, resiprositas, dan keberlanjutan. Lapisan ini menjadi jembatan antara pemahaman teoretis abstrak dengan realitas konkret keragaman pemangku kepentingan yang dihadapi sekolah sehari-hari, sekaligus menegaskan pentingnya kepekaan terhadap tantangan struktural dan kultural yang mewarnai upaya membangun kemitraan yang benar-benar sinergis, bukan sekadar partisipasi semu.

Lapisan ketiga adalah lapisan implementasi tematik, sebagaimana diuraikan secara mendalam pada bab keempat hingga kedelapan, mencakup kemitraan dengan empat kelompok mitra utama, yaitu keluarga, komunitas lokal, dunia usaha, dan pemerintah, serta dimensi transformasi digital yang melintasi dan memperkuat keempat kelompok mitra tersebut. Lapisan ini menunjukkan bagaimana prinsip-prinsip umum kemitraan sinergis diterjemahkan secara spesifik dan kontekstual sesuai karakteristik masing-masing kelompok mitra, dengan tetap berpijak pada benang merah prinsip yang konsisten, yaitu kesetaraan, kepercayaan, dan resiprositas.

Lapisan keempat adalah lapisan manajerial dan keberlanjutan, sebagaimana dibahas pada bab kesembilan dan bab ini, mencakup perencanaan strategis, kepemimpinan transformasional, struktur organisasi, resolusi konflik, budaya kolaboratif, serta evaluasi dan monitoring partisipatif. Lapisan ini menegaskan bahwa keberhasilan kemitraan pada akhirnya sangat bergantung pada kapasitas manajerial sekolah dalam menerjemahkan seluruh pemahaman konseptual dan tematik pada tiga lapisan sebelumnya ke dalam praktik pengelolaan yang sistematis, terukur, dan berkelanjutan.

Keempat lapisan tersebut, apabila digambarkan secara visual, membentuk struktur piramida terbalik yang bermuara pada satu titik puncak, yaitu terwujudnya sekolah unggulan sebagaimana didefinisikan pada bab pertama, yakni sekolah yang secara konsisten meningkatkan kinerjanya dan memanfaatkan sumber daya yang dimilikinya secara optimal untuk meningkatkan capaian belajar peserta didik. Model integratif ini menegaskan pesan sentral buku ini, bahwa keunggulan sekolah bukanlah hasil kerja internal sekolah semata, melainkan hasil sinergi antara fondasi teoretis yang kokoh, pemahaman ekosistem pemangku kepentingan yang jernih, implementasi tematik yang kontekstual, serta kapasitas manajerial yang mumpuni dalam mengelola keberlanjutan seluruh proses tersebut.

Model integratif ini bersifat siklikal, bukan linear, mengingat keempat lapisan tersebut senantiasa berinteraksi secara dinamis dan saling memberi umpan balik satu sama lain. Hasil evaluasi dan

monitoring pada lapisan keempat, misalnya, akan memberikan masukan berharga bagi penyempurnaan implementasi tematik pada lapisan ketiga, yang pada gilirannya dapat memperkaya pemahaman mengenai ekosistem pemangku kepentingan pada lapisan kedua, bahkan berpotensi memperkaya pengembangan teori kemitraan pendidikan itu sendiri pada lapisan pertama. Sifat siklikal ini menegaskan bahwa kemitraan sinergis bukanlah tujuan akhir yang sekali dicapai lalu selesai, melainkan proses pembelajaran dan penyempurnaan berkelanjutan yang tidak pernah benar-benar berhenti, sejalan dengan hakikat sekolah sebagai organisasi pembelajar yang terus berkembang seiring waktu.

10.5 Rekomendasi Kebijakan dan Agenda Penelitian Lanjutan

Sebagai penutup buku ini, bagian terakhir ini merumuskan sejumlah rekomendasi kebijakan bagi berbagai pemangku kepentingan yang telah dibahas sepanjang buku ini, serta agenda penelitian lanjutan yang dapat menjadi acuan bagi kalangan akademisi dan mahasiswa pascasarjana yang berminat memperdalam kajian mengenai kemitraan sinergis sekolah di Indonesia.

Bagi pemerintah, baik di tingkat pusat maupun daerah, rekomendasi utama yang dapat dirumuskan dari keseluruhan pembahasan buku ini adalah perlunya penguatan kerangka regulasi yang lebih eksplisit mendorong sekolah menyusun rencana kemitraan tahunan yang terintegrasi dengan rencana kerja sekolah secara keseluruhan, sebagaimana telah disinggung pada bab ketujuh mengenai praktik baik dari berbagai negara. Selain itu, penguatan kapasitas pengawas sekolah dan kepala sekolah dalam dimensi manajemen kemitraan, sebagaimana ditegaskan pada bab ketujuh dan kesembilan, perlu menjadi prioritas dalam kurikulum pengembangan profesi kependidikan, mengingat kompetensi ini selama ini kerap terabaikan dibandingkan kompetensi pedagogis dan administratif konvensional.

Bagi pengurus yayasan pendidikan, rekomendasi yang dapat dirumuskan adalah pentingnya membangun kesadaran bersama bahwa keberlanjutan finansial lembaga pendidikan yang dikelolanya senantiasa berkelindan erat dengan kualitas kemitraan yang dibangun dengan

seluruh pemangku kepentingan, sebagaimana ditegaskan sepanjang buku ini, sehingga investasi pada penguatan kapasitas kemitraan sekolah semestinya dipandang sebagai investasi strategis jangka panjang, bukan sekadar pengeluaran tambahan yang dapat ditunda atau diabaikan ketika menghadapi tekanan finansial jangka pendek.

Bagi kepala sekolah dan praktisi pendidikan, rekomendasi utama adalah pentingnya mengadopsi cara pandang ekosistemik sebagaimana ditegaskan sejak bab ketiga, memandang seluruh pemangku kepentingan sekolah sebagai jejaring yang saling terkait, bukan sebagai kategori-kategori terpisah yang dikelola secara terisolasi satu sama lain. Penerapan kerangka sintesis kemitraan sinergis empat dimensi yang telah dirumuskan pada bab kedua, serta model integratif empat lapisan yang dirumuskan pada bab ini, dapat menjadi kerangka kerja praktis bagi kepala sekolah dalam merancang dan mengevaluasi strategi kemitraan di satuan pendidikannya masing-masing.

Bagi kalangan akademisi dan mahasiswa program magister maupun doktoral, buku ini membuka sejumlah agenda penelitian lanjutan yang layak ditindaklanjuti melalui kajian empiris yang lebih mendalam. Pertama, penelitian mengenai efektivitas komparatif berbagai model struktur organisasi pengelola kemitraan sebagaimana dibahas pada bab kesembilan, untuk mengidentifikasi model mana yang paling sesuai bagi sekolah dengan karakteristik dan skala yang berbeda-beda. Kedua, penelitian longitudinal mengenai faktor-faktor yang memengaruhi keberlanjutan kemitraan sekolah dalam jangka panjang, mengingat sebagian besar kajian yang tersedia saat ini bersifat potret sesaat (cross-sectional) dan belum banyak menelusuri dinamika keberlanjutan kemitraan dari waktu ke waktu.

Ketiga, penelitian mengenai dampak kesenjangan literasi digital terhadap efektivitas kemitraan berbasis teknologi sebagaimana dibahas pada bab kedelapan, khususnya pada konteks sekolah di wilayah dengan keterbatasan infrastruktur digital, guna merumuskan strategi mitigasi yang lebih berbasis bukti. Keempat, penelitian komparatif lintas budaya mengenai adaptasi kontekstual model Epstein dan kerangka teoretis lainnya yang bersumber dari literatur internasional ke dalam konteks

keragaman sosial budaya Indonesia yang sangat luas, mengingat sebagaimana ditegaskan pada bab kedua, adaptasi kontekstual senantiasa diperlukan dan belum banyak dieksplorasi secara mendalam dalam literatur akademik Indonesia. Kelima, penelitian mengenai efektivitas berbagai model resolusi konflik kepentingan dalam relasi multipihak sebagaimana dibahas pada bab kesembilan, khususnya pada konteks pendidikan berbasis yayasan yang memiliki kompleksitas kepentingan yang khas.

Dengan terumuskannya rekomendasi kebijakan dan agenda penelitian lanjutan ini, buku ini mengakhiri perjalanan pembahasannya, namun sesungguhnya membuka pintu bagi perjalanan yang lebih panjang, yaitu perjalanan mewujudkan ekosistem pendidikan Indonesia yang benar-benar digerakkan oleh semangat kemitraan sinergis. Sebagaimana ditegaskan sejak bab pertama, sekolah unggulan tidak pernah lahir dari kerja sendirian, melainkan dari kolaborasi tulus antara sekolah, keluarga, masyarakat, dunia usaha, dan pemerintah, yang bersama-sama mengemban tanggung jawab mencerdaskan kehidupan bangsa. Semoga buku ini dapat menjadi rujukan yang bermanfaat bagi mahasiswa, dosen, praktisi, dan pengurus yayasan pendidikan dalam mewujudkan cita-cita bersama tersebut, sekaligus menjadi titik tolak bagi kajian-kajian lanjutan yang lebih mendalam mengenai kemitraan sinergis sekolah di masa mendatang.

DAFTAR PUSTAKA

Aminati. (2021). Pengaruh keterlibatan orang tua dalam belajar terhadap prestasi akademik siswa kelas V Sekolah Dasar Negeri se-Kecamatan Buluspesantren tahun ajaran 2020/2021. Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan. https://jurnal.uns.ac.id/jkc/article/view/55033

Anggraini, S. Y., A.R., S., & Soleh, D. A. (2021). Pemanfaatan lingkungan alam sebagai media dan sumber belajar pada komunitas guru pecinta alam (GURILA). International Journal of Community Service Learning. https://doi.org/10.23887/ijcsl.v8i1.75907

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). MLQ: Multifactor leadership questionnaire (2nd ed.). Mind Garden.

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). The self-managing school. Falmer Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, S95–S120.

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. Academy of Management Review, 20(1), 65–91.

Education Journal: Journal Education Research and Development. (2025). Sekolah Rakyat sebagai model pendidikan alternatif berbasis komunitas bagi keluarga miskin. https://jurnal.unipar.ac.id/index.php/ej/article/download/2828/2357

Eprints Unm. (2021). Penerapan manajemen berbasis sekolah (MBS) [Laporan penelitian]. Universitas Negeri Makassar. https://eprints.unm.ac.id/15270/1/Jurnal.pdf

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. Peabody Journal of Education, 81(2), 81–120.

Fane, A., & Sugito, S. (2019). Pengaruh keterlibatan orang tua, perilaku guru, dan motivasi belajar terhadap prestasi belajar matematika siswa. Jurnal Riset Pendidikan Matematika, 6(1), 53–61. https://doi.org/10.21831/jrpm.v6i1.15246

Fathurrohman, F. (2019). Pemanfaatan modal sosial dalam peningkatan kualitas sekolah di SDIT Bina Insan Kamil Turi [Skripsi tidak diterbitkan]. Universitas Negeri Yogyakarta.

Freeman, R. E. (1984). Strategic management: A stakeholder approach. Pitman.

Fullan, M. (2015). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Handayani, S. (2024). Pendekatan partisipatif dalam pemeliharaan sarana prasarana sekolah dasar. Jurnal Administrasi Pendidikan, 12(1), 78–95.

HashMicro. (2026). 12 aplikasi sekolah berbasis web terbaik di Indonesia. https://www.hashmicro.com/id/blog/5-aplikasi-sekolah-terbaik-di-indonesia/

Hidayat, A., & Machali, I. (2012). Pengelolaan pendidikan: Konsep, prinsip, dan aplikasi dalam mengelola sekolah dan madrasah. Kaukaba.

Hidayat, M. (2024). Model pembiayaan berbasis kemitraan untuk pengembangan sarana prasarana sekolah. Jurnal Ekonomi Pendidikan, 11(2), 89–106.

Hidayat, R. (2016). Implementasi kebijakan desentralisasi pendidikan di Indonesia: Kapasitas kelembagaan pemerintah daerah. Jurnal Ilmu Administrasi Negara, 14(2), 112–128.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement [Laporan penelitian]. Vanderbilt University.

Iqra: Jurnal Pendidikan Islam. (2024). Penerapan manajemen berbasis sekolah dalam lembaga pendidikan Islam: Tantangan dan solusi,

12(1). https://journal.unismuh.ac.id/index.php/iqra/article/view/16972

Jerkin: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat. (2025). Kolaborasi orang tua dan sekolah dalam penguatan literasi digital. https://jerkin.org/index.php/jerkin/article/download/1587/1333

Jurnal Arjuna. (2025). Efektivitas monitoring dan evaluasi dalam implementasi kebijakan pendidikan: Pendekatan dan tantangan, 3(1), 157. https://journal.aripi.or.id/index.php/Arjuna/article/download/1486/1885/7436

Jurnal EduCendikia. (2025). Indikator keberhasilan dalam evaluasi program pendidikan. https://jurnal.itscience.org/index.php/educendikia/article/download/5049/3842/23159

Jurnal Ilmu Manajemen dan Pendidikan. (2024). Kepemimpinan transformasional kepala sekolah dalam implementasi Kurikulum Merdeka di SMA Deli Murni Bandar Baru. https://jurnal.fkip.unmul.ac.id/index.php/impian/article/view/2919

Jurnal Kependidikan. (2022). Madrasah unggulan dan pengelolaan kinerja sekolah, 7(1), 69–75. https://www.e-journallppmunsa.ac.id/index.php/kependidikan/article/download/1089/1072

Jurnal Pemikiran dan Pengembangan Sekolah Dasar (JP2SD). (2024). Menelaah kesenjangan literasi digital dari perspektif gender, 12. https://ejournal.umm.ac.id/index.php/jp2sd/article/download/34862/15188/126096

Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan (dikutip dalam kajian sekunder). Peran komunitas sekolah dalam optimalisasi sumber daya internal di sekolah dasar. https://jurnaldidaktika.org/contents/article/download/2631/1245/

Jurnal Penelitian, Pendidikan dan Pengajaran (JPPP). (2024). Implementasi manajemen sekolah dan karakteristik sekolah unggulan, 5(2), 127–168. https://doi.org/10.30596/jppp.v5i2.17397

Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat Arumbai. (2025). Pemberdayaan masyarakat melalui edukasi kewirausahaan berbasis potensi lokal di Maluku Tengah, 3(2), 251–261. https://www.researchgate.net/publication/396430303

Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran. (2025). Digitalisasi pendidikan, literasi kritis, dan kecerdasan buatan pada sekolah menengah, 8(3), 7751. https://journal.universitaspahlawan.ac.id/index.php/jrpp/article/download/51215/31347/177869

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). The social psychology of organizations (2nd ed.). Wiley.

Kencanawati, I. (2013). Ketidaksiapan sebagian lulusan perguruan tinggi untuk berkompetisi di dunia kerja. At-Ta'lim, 12(1), 92–104.

Kompas.com. (2023). Tugas dan kewenangan komite sekolah. https://nasional.kompas.com/read/2023/08/09/00150061/tugas-dan-kewenangan-komite-sekolah

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risk and opportunity online. Communications, 39(3), 283–303.

Maulina, M., & Yoenanto, N. H. (2022). Optimalisasi link and match sebagai upaya relevansi SMK dengan dunia usaha dan dunia industri (DUDI). Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan, 10(1), 28–37. https://doi.org/10.21831/jamp.v10i1.48008

Mendelow, A. L. (1991). Environmental scanning: The impact of the stakeholder concept. Proceedings of the International Conference on Information Systems, Paper 20.

Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. Academy of Management Review, 22(4), 853–886.

Monitor Day. (2026). Jurnal digital KAIH: Transformasi budaya pendidikan SMP 2 Kudus. https://monitorday.com/bangun-budaya-pendidikan-dengan-jurnal-digital-7-kaih/

Mulyasa, E. (2011). Manajemen berbasis sekolah: Konsep, strategi, dan implementasi. Remaja Rosdakarya.

Ombudsman RI. (t.t.). Revitalisasi komite sekolah [Artikel kebijakan]. https://ombudsman.go.id/artikel/r/pwkinternal--revitalisasi-komite-sekolah

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 75 Tahun 2016 tentang Komite Sekolah.

Presiden Republik Indonesia. (1945). Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945.

Presiden Republik Indonesia. (2003). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.

Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. The American Prospect, 4(13).

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

Ridwan, M., & Sumirat, E. (2021). Efektivitas pengelolaan dana bantuan operasional sekolah (BOS) dalam meningkatkan mutu pendidikan. Jurnal Manajemen Pendidikan, 9(2), 145–159.

Rihatni, & Yufiarti, N. (2017). Pengembangan model kemitraan sekolah dan orangtua pada pendidikan anak usia dini. Jurnal Pendidikan Usia Dini, 11(1).

Soesilowati, E. S. (2018). Link and match dunia pendidikan dan industri dalam meningkatkan daya saing tenaga kerja dan industri. LIPI Press.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Ohio State University Evaluation Center.

Sunaryo, B., et al. (2022). Revitalisasi SMK melalui penguatan sinergi dengan dunia usaha dan industri. Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan, 30(2), 89–101.

Syahra, R. (2003). Modal sosial: Konsep dan aplikasi. Jurnal Masyarakat dan Budaya, 5(1).

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). Thomas-Kilmann conflict mode instrument. Xicom.

Tolangara, A. R., & Ningrum, R. W. (2020). Pendampingan komunitas sekolah melalui upaya pemanfaatan lahan tidur sebagai media dan sumber belajar berbasis lingkungan. Engagement: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat, 4(2), 386–401.

Umkal. (2024). Manajemen berbasis sekolah (MBS) dalam meningkatkan mutu pendidikan di sekolah dasar. PGSD Insight: Pendidikan Guru Sekolah Dasar Universitas Muhammadiyah Kalianda. https://jurnal.umkal.ac.id/index.php/pgsd/article/view/42

UNESCO. (2021). The role of community engagement in education quality improvement. https://www.unesco.org

Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. (2025). Kesenjangan akses pendidikan digital di daerah 3T. https://urj.uin-malang.ac.id/index.php/mij/article/download/16179/5025

Widjaja, S. (t.t.). Sekolah unggulan (favorite school) [Artikel jurnal]. https://ejournal.sttdp.ac.id/metanoia/article/download/36/42

PROFIL PENULIS

FR. DR. FRANCISKUS JANU HAMU



Perjalanan akademik yang panjang dan beragam diawali dengan meraih gelar Sarjana Filsafat (S1) di STFT Widya Sasana Malang pada tahun 1999. Dua tahun kemudian, tepatnya pada tahun 2001, gelar Magister Teologi (S2) berhasil diraih di STT Pastor Bonus Pontianak, Kalimantan Barat. Semangat untuk terus belajar kemudian berlanjut hingga ke luar negeri melalui studi Magister Ilmu Pendidikan Transformasi Kepemimpinan (S2) di Asian Social Institute, Manila, Filipina, yang diselesaikan pada tahun 2010. Puncak jenjang pendidikan formal tercapai melalui Program Doktoral Manajemen Pendidikan (S3) di Universitas Negeri Semarang pada tahun 2022.

Selain menempuh pendidikan, pengabdian di dunia pendidikan tinggi juga dijalani dengan setia. Sejak tahun 2004 hingga sekarang, tugas sebagai dosen tetap diemban di Sekolah Tinggi Pastoral Tahasak Danum Pambelum Keuskupan Palangkaraya, Indonesia. Melalui peran tersebut, para mahasiswa didampingi dalam proses belajar dan pembentukan diri.

Dalam kiprah sebagai akademisi, berbagai gagasan dan hasil pemikiran aktif dituangkan ke dalam tulisan. Sejumlah buku telah dihasilkan, dan berbagai artikel ilmiah telah diterbitkan di jurnal nasional maupun jurnal internasional sebagai wujud komitmen terhadap pengembangan ilmu pengetahuan.

Sekolah Unggulan Tidak Lahir dari Kerja Sendirian

Mutu sekolah ditentukan oleh kualitas relasinya dengan keluarga, komunitas, dunia usaha, dan pemerintah. Buku referensi ini menyajikan kerangka konseptual dan praktis yang komprehensif tentang kemitraan sinergis sebagai fondasi lahirnya sekolah unggulan.

Dari landasan teoretis, pemetaan ekosistem pemangku kepentingan, dan praktik baik di Indonesia, hingga transformasi digital, tata kelola, evaluasi, dan model integratif, disertai rekomendasi kebijakan dan agenda penelitian lanjutan.

DI DALAM BUKU INI

- Landasan teoretis: modal sosial, stakeholder, sistem terbuka
- Ekosistem pemangku kepentingan pendidikan
- Kemitraan dengan keluarga, komunitas, DUDI, dan pemerintah
- Kemitraan di era digital dan teknologi pendidikan
- Strategi manajemen dan tata kelola kemitraan
- Evaluasi, keberlanjutan, dan model kemitraan sinergis

DITUJUKAN BAGI

Mahasiswa S1–S3 | Dosen | Praktisi Pendidikan | Pengurus Yayasan

TENTANG PENULIS

Dr. Fransiskus Janu Hamu, S.S., M.Sc.Ed

Dekan Manajemen Pendidikan Universitas Negeri Semarang (2022). Sejak 2004 menjadi dosen tetap di Sekolah Tinggi Pastoral Tahasak Danum Pambelum Keuskupan Palangkaraya, serta menulis buku dan artikel ilmiah di jurnal nasional maupun internasional.

BUKU REFERENSI · MANAJEMEN PENDIDIKAN · PALANGKARAYA 2026

STIPAS PUBLISHER