

Implementasi Komunitas Belajar dalam Sekolah di SMK Swasta DKI Jakarta: Analisis Tiga Lapis Faktor dengan Kerangka Van Meter dan Van Horn

Tito Erland Setyadi¹, Ratri Istania, R². Luki Karunia³

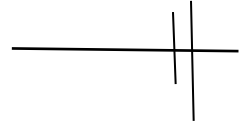
Politeknik STIA LAN Jakarta^{1,2,3}

erlandisme@gmail.com

Abstract

This study examines the factors causing implementation problems of the school-based learning community policy in private vocational high schools (SMK) in DKI Jakarta and formulates strategies to address them. The 2023 survey from the Center for Educational Standards and Policy identifies SMK as the level with the greatest challenge in DKI Jakarta, with 35.7% of schools yet to establish learning communities and 35.3% of teachers not actively participating. The study employs a qualitative approach through comparative case studies at SMKS Kharismawita 2, categorized as ineffective or not yet implementing learning communities according to the guideline, and SMK Al Falah, categorized as effective or already implementing learning communities according to the guideline. Data collection involved in-depth interviews with eight informants across levels from the Ministry of Education, BPMP DKI Jakarta, the Provincial Education Office, and the two case schools, supplemented by direct observation and document review. The analysis applies Van Meter and Van Horn's (1975) framework with six implementation variables. The findings show that the implementation problems result from a combination of three factor layers. The first layer concerns systemic failure production from policy standards and inter-organizational communication. The second layer concerns systemic deficit reinforcement from resources and socio-economic-political conditions. The third layer concerns the interaction of implementing agency characteristics and implementor disposition that functions as a mediator determining local compensation for the failures of the first and second layers. The distinguishing factor is not the structural conditions of the first two layers, but the principal's leadership capacity with internal accountability mechanisms at the third layer. The study recommends a model of implementation strategy designed for four levels of actors: the Ministry and its technical units, the Provincial Education Office of DKI Jakarta, schools, and the school-organizing foundations.

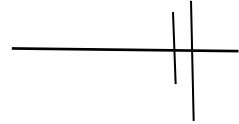
Keywords: learning community; Professional Learning Community; private vocational schools; Van Meter and Van Horn; policy implementation



Abstrak

Penelitian ini menelaah faktor penyebab permasalahan implementasi kebijakan komunitas belajar di SMK swasta DKI Jakarta dan merumuskan strategi mengatasinya. Data Survei Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan tahun 2023 menunjukkan SMK adalah jenjang dengan tantangan terbesar di DKI Jakarta dengan 35,7% sekolah belum memiliki komunitas belajar dan 35,3% guru tidak terlibat aktif. Penelitian memakai metode kualitatif dengan pendekatan perbandingan studi kasus pada SMKS Kharismawita 2 yang berkategori tidak efektif atau belum menerapkan Kombel sesuai panduan dan SMK Al Falah yang berkategori sudah efektif atau sudah melaksanakan Kombel sesuai panduan. Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam terhadap delapan informan lintas tingkat dari Kemendikbudristek, BPMP DKI Jakarta, Dinas Pendidikan Provinsi DKI Jakarta, dan dua sekolah lokus, dilengkapi observasi langsung dan telaah dokumen. Analisis memakai kerangka Van Meter dan Van Horn (1975) dengan enam variabel implementasi. Hasil menunjukkan permasalahan implementasi disebabkan kombinasi tiga lapis faktor. Lapis pertama berupa produksi kegagalan sistemik dari variabel standar tujuan kebijakan dan komunikasi antarorganisasi. Lapis kedua berupa penguatan defisit sistemik dari variabel sumber daya dan kondisi sosial-ekonomi-politik. Lapis ketiga berupa interaksi karakteristik agen pelaksana dan disposisi implementor yang berfungsi sebagai mediator yang menentukan kompensasi lokal terhadap kegagalan lapis pertama dan kedua. Faktor pembeda utama bukan kondisi struktural lapis pertama dan kedua, melainkan kapasitas kepemimpinan kepala sekolah dengan mekanisme akuntabilitas internal di lapis ketiga. Penelitian merekomendasikan model strategi implementasi yang disusun untuk empat tingkat aktor: Kementerian dan unit pelaksana teknis, Dinas Pendidikan Provinsi DKI Jakarta, sekolah, dan yayasan penyelenggara.

Kata Kunci: Komunitas belajar; Professional Learning Community; SMK swasta; Van Meter dan Van Horn; Implementasi kebijakan



PENDAHULUAN

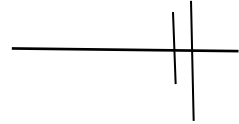
Komunitas belajar dalam sekolah ditempatkan Kemendikbudristek sebagai pendekatan pengembangan profesi guru berbasis kolaborasi (Kemendikbudristek, 2023). Kebijakan ini berakar pada konsep *Professional Learning Community* (PLC) yang dirumuskan DuFour dan dikembangkan sejak akhir 1990-an, dengan klaim bahwa sekolah dapat menjadi organisasi pembelajar melalui kolaborasi, refleksi, dan inkuiri bersama (Hord, 1997). Pada 2023, Kemendikbudristek menerbitkan Pedoman Optimalisasi Komunitas Belajar yang merumuskan komunitas belajar sebagai wadah pengembangan profesi guru berkelanjutan, lintas program kurikulum.

Implementasi kebijakan ini di lapangan menghadapi tantangan empiris yang terdokumentasi. Survei Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan tahun 2023 menunjukkan 35,7% SMK di DKI Jakarta belum memiliki komunitas belajar, persentase tertinggi dibandingkan jenjang pendidikan lain. Pada SMK yang sudah memiliki komunitas belajar, 78,4% melaksanakannya tidak berbasis mata pelajaran, fase, atau kelas. Sebanyak 17% sekolah belum membentuk tim penggerak. Partisipasi guru SMK juga paling rendah, dengan 35,3% tidak terlibat aktif. Permasalahan implementasi tidak merata antarsekolah, bahkan di provinsi yang sama. Studi pendahuluan menunjukkan dua SMK swasta di DKI Jakarta dengan kondisi struktural serupa dapat menghasilkan kinerja implementasi yang berbeda.

Konteks SMK swasta di DKI Jakarta menyimpan karakteristik yang membedakannya dari jenjang umum. Sekolah swasta kecil umumnya memiliki distribusi guru tipis dengan satu guru per mata pelajaran, beban kerja yang tersebar di lebih dari satu sekolah, dan otonomi yang dibatasi oleh yayasan penyelenggara. Karakteristik ini membentuk konteks struktural yang berbeda dari asumsi desain Kombel yang mengandaikan keberadaan beberapa guru per mata pelajaran dan waktu yang terkonsentrasi di satu sekolah. Disparitas struktural ini perlu dibaca bersama dinamika koordinasi lintas tingkat antara Kemendikbudristek, BPMP DKI Jakarta, dinas pendidikan provinsi, dan satuan pendidikan agar penjelasan tentang variasi outcome tidak terjebak pada reduksi internal sekolah.

Literatur PLC global mengidentifikasi enam klaster faktor pendukung dan penghambat: kepemimpinan, struktur kolaborasi dan waktu, budaya dan kesiapan guru, dukungan kelembagaan, teknologi, dan kritik konseptual (Brown et al., 2018; Hord, 1997; Jalaludin et al., 2022; Wood, 2007). Kepemimpinan kepala sekolah ditempatkan sebagai katalis paling konsisten (Mindich & Lieberman, 2012; Sanchez, 2018). Kendala waktu, beban kerja, dan isolasi profesional disebut penghambat utama (Lujan & Day, 2010; Schuck et al., 2013). Watson (2014) dan Servage (2008) memperingatkan adopsi PLC dapat kehilangan makna karena kelalaian konseptual dan penyederhanaan birokratis.

Empat celah teridentifikasi dari peta literatur ini. Pertama, konteks SMK nyaris absen di literatur PLC. Mayoritas studi dilakukan pada jenjang SD, SMP, dan SMA umum. Karakteristik guru vokasi dengan latar industri, kurikulum kompetensi, dan kemitraan dengan dunia usaha berbeda dari sekolah umum. Kedua, interaksi kebijakan antara level pusat, daerah, dan satuan pendidikan belum ditelusuri secara sistematis dalam literatur PLC Indonesia (Jalaludin et al., 2022; Nurhadi & Purnama, 2025). Ketiga, mayoritas studi memakai pendekatan pedagogis atau *organizational learning*, bukan pendekatan implementasi kebijakan. Kerangka teoretis implementasi seperti Van Meter dan Van Horn (1975) jarang dipakai untuk membaca PLC. Keempat, perbandingan kasus antara sekolah yang berhasil dan sekolah yang menghadapi kendala di konteks struktural yang serupa belum banyak dilakukan.



Kerangka Van Meter dan Van Horn (1975) menawarkan analitik enam variabel untuk memahami implementasi kebijakan: standar dan tujuan kebijakan, sumber daya, komunikasi antarorganisasi, karakteristik agen pelaksana, kondisi sosial-ekonomi-politik, dan disposisi implementor. Kerangka ini relevan untuk kebijakan komunitas belajar yang melibatkan koordinasi lintas tingkat antara Kemendikbudristek, BPMP DKI Jakarta, Dinas Pendidikan Provinsi DKI Jakarta, dan satuan pendidikan. Penelitian ini memakai kerangka tersebut untuk membaca pola kegagalan kumulatif antarvariabel pada dua kasus SMK swasta di DKI Jakarta. Analisis disposisi diperkaya dengan kerangka power-interest dari Bryson (2004) untuk memetakan konfigurasi delapan informan kunci lintas tingkat aktor.

Penelitian ini merumuskan dua pertanyaan. Pertama, apa faktor yang menyebabkan terjadinya permasalahan dalam implementasi Komunitas Belajar dalam sekolah di SMKS Kharismawita 2 dan SMK Al Falah? Kedua, bagaimana strategi mengatasi kendala implementasi Komunitas Belajar di SMK swasta DKI Jakarta berdasarkan studi komparatif pada kedua sekolah tersebut?

Tujuan penelitian: pertama, menganalisis faktor penyebab permasalahan implementasi dengan kerangka Van Meter dan Van Horn; kedua, merumuskan strategi implementasi yang dapat diterapkan pada SMK swasta DKI Jakarta. Kontribusi artikel berupa pengayaan literatur PLC dengan konteks SMK Indonesia yang selama ini absen, analisis multi-tingkat aktor kebijakan, dan kerangka konseptual tiga lapis (produksi kegagalan sistemik, penguatan defisit sistemik, kompensasi lokal sebagai mediator) yang mengelompokkan enam variabel Van Meter dan Van Horn ke tiga lapis fungsional untuk membaca pola kegagalan kumulatif di kasus konkret.

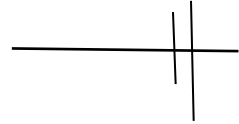
KAJIAN LITERATUR

Studi PLC berkembang dalam dua arus yang berbeda. Arus pertama menempatkan PLC sebagai model praktik efektif yang perlu diimplementasikan dengan benar. Hord (1997), DuFour (2004), Graham (2007), serta Teague dan Anfara (2012) bekerja pada arus ini dengan menempatkan kepala sekolah, budaya kolaboratif, dan struktur waktu sebagai prasyarat keberhasilan.

Arus kedua mempertanyakan asumsi dasar PLC. Watson (2014) memperingatkan adopsi PLC dapat kehilangan makna karena lima kelalaian konseptual: penyederhanaan melalui de-problematisasi, pedagogisasi, penindasan keberagaman, isolasi akibat dinamika komunitas, dan fokus sempit pada capaian siswa. Wood (2007) mempertanyakan apakah PLC adalah katalisator perubahan atau infrastruktur baru status quo. Servage (2008) menawarkan reorientasi melalui praktik kritis dan transformatif berbasis solidaritas profesional. Riveros, Newton, dan Burgess (2012) mengusulkan kerangka kognisi terletak untuk memahami agensi guru dalam konteks struktural.

Perdebatan kedua arus ini relevan untuk konteks Indonesia. Studi PLC di Indonesia masih didominasi pendekatan pedagogis atau *organizational learning*, fokus pada praktik mengajar guru atau pengembangan profesional sebagai variabel internal sekolah (Nurhadi & Purnama, 2025; Rizqi & Syafika, 2024; Sunaengsih et al., 2020). Hambatan implementasi cenderung dibaca sebagai masalah kesiapan guru atau kompetensi kepemimpinan kepala sekolah, bukan sebagai produk interaksi multi-tingkat aktor kebijakan.

Posisi artikel ini berada pada arus kedua, dengan tambahan kerangka analitik implementasi kebijakan publik. Komunitas belajar adalah kebijakan yang diimplementasikan oleh empat lapis aktor: Kemendikbudristek di tingkat pusat, UPT pusat (BPMP dan BBPPMPV), dinas pendidikan provinsi, dan satuan pendidikan.



Membaca komunitas belajar hanya pada level satuan pendidikan menghilangkan dimensi interaksi antartingkat aktor yang menentukan outcome.

Kerangka Van Meter dan Van Horn (1975) dipilih karena tiga pertimbangan. Pertama, kerangka ini memuat variabel komunikasi antarorganisasi sebagai variabel struktural yang mengatur transmisi kebijakan lintas tingkat. Kedua, kerangka ini memuat variabel kondisi sosial-ekonomi-politik sebagai lingkungan eksternal yang menangkap disparitas konteks antarsekolah. Ketiga, kerangka ini menempatkan standar dan tujuan kebijakan sebagai variabel terpisah dari sumber daya, sehingga memungkinkan analisis terpisah antara kejelasan substansi dan kapasitas pelaksanaan. Keterbatasan model yang berimplikasi linieritas diantisipasi dengan dua strategi: mengintegrasikan perspektif Riveros et al. (2012) tentang agensi guru, dan melengkapi analisis dengan kerangka power-interest Bryson (2004) untuk memetakan konfigurasi aktor kunci. Integrasi ini memungkinkan pembacaan pelaksana lokal bukan sebagai penerima pasif, melainkan sebagai aktor rasional yang merespons kondisi struktural dengan distribusi kewenangan dan minat yang tidak merata di tiap tingkat.

METODE PENELITIAN

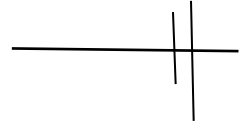
Penelitian ini memakai pendekatan kualitatif dengan metode perbandingan studi kasus (*comparative case study*) untuk menelaah faktor penyebab permasalahan implementasi komunitas belajar di SMK swasta DKI Jakarta. Studi kasus memungkinkan analisis mendalam tentang aktor, peristiwa, dan konteks pada batasan spasial dan temporal yang jelas (Chatra et al., 2023; Jaya, 2020).

Lokus dipilih secara purposif berdasarkan kontras kinerja implementasi. SMKS Kharismawita 2 mewakili sekolah berkategori tidak efektif berdasarkan Survei PSKP 2023 dan belum membentuk komunitas belajar formal sesuai panduan. SMK Al Falah mewakili sekolah berkategori sudah efektif dan memenuhi kriteria operasional Pedoman Optimalisasi Komunitas Belajar (Kemendikbudristek, 2023). Fokus pada jenjang SMK didasarkan pada Survei PSKP 2023 yang menempatkan SMK sebagai jenjang dengan tantangan terbesar di DKI Jakarta, dengan 35,7% SMK belum memiliki komunitas belajar dan 35,3% guru tidak terlibat aktif.

Pengumpulan data memakai tiga teknik: wawancara mendalam, observasi langsung, dan telaah dokumen. Wawancara dilakukan dengan delapan informan dari empat tingkat struktur kebijakan, dipilih secara purposif. Pada tingkat pusat: Nisa selaku Koordinator Kombel di Ditjen GTK Kemendikbudristek (W-NS) dan Lukman Solihin selaku Evaluator IKM di Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (W-LS). Pada tingkat UPT: Susi selaku Ketua Tim BPMP DKI Jakarta (W-SB). Pada tingkat dinas provinsi: Eti Suyanti selaku Ketua Subkelompok Peserta Didik Bidang SMK Disdik DKI Jakarta (W-ES). Pada tingkat sekolah: Sigit (Kepala Sekolah) dan Citi Kikana (Guru Matematika) dari SMKS Kharismawita 2 (W-SG, W-CK), serta Masruroh (Kepala Sekolah) dan Aisyah (Guru Bahasa Jepang) dari SMK Al Falah (W-MS, W-AS).

Pedoman wawancara semi-terstruktur disusun berdasarkan enam variabel kerangka Van Meter dan Van Horn (1975), dengan diferensiasi pertanyaan menurut peran informan. Observasi diarahkan pada aktivitas komunitas belajar mencakup frekuensi pertemuan, model pengelompokan, peran tim penggerak, partisipasi guru, dan pelaksanaan siklus inkuiri. Telaah dokumen meliputi Pedoman Optimalisasi Komunitas Belajar dan SK Komunitas Belajar SMK Al Falah.

Analisis data memakai kerangka Miles dan Huberman (1992) dengan tiga komponen iteratif: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dengan verifikasi. Reduksi data dilakukan dengan pengkodean segmen sumber sesuai enam variabel Van Meter dan Van Horn. Analisis disposisi diperdalam dengan pemetaan power-interest



Bryson (2004) yang mendistribusikan delapan informan ke empat kuadran berdasarkan kewenangan formal dan minat substantif terhadap kebijakan Kombel. Validitas data diuji melalui triangulasi sumber, metode, dan data, serta diverifikasi dengan *member checking* dan *peer debriefing*.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Gambaran Dua Kasus

Dua sekolah dianalisis sebagai kasus dengan kontras kinerja implementasi. SMK Al Falah Jakarta menjalankan komunitas belajar secara rutin dengan SK formal, jadwal mingguan, struktur tim penggerak, dan keterlibatan kepala sekolah dalam sesi. SMKS Kharismawita 2 tidak memiliki komunitas belajar formal dengan label tersebut, meski terdapat forum diskusi antarguru yang berjalan informal. Kedua sekolah beroperasi dalam wilayah administratif yang sama dan menghadapi kerangka kebijakan yang sama dari Kemendikbudristek, BPMP DKI Jakarta, dan Dinas Pendidikan Provinsi DKI Jakarta. Pengamatan empirik pada keduanya memunculkan pertanyaan analitis: mengapa konfigurasi struktural yang serupa menghasilkan kinerja implementasi yang berbeda? Penjelasan disusun dalam tiga lapis faktor. Lapis pertama berupa produksi kegagalan sistemik. Lapis kedua berupa penguatan defisit sistemik. Lapis ketiga berupa kompensasi lokal yang berfungsi sebagai mediator antara kegagalan sistemik dan outcome implementasi di tingkat sekolah.

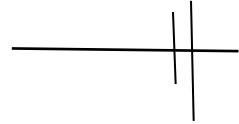
Lapis Pertama: Produksi Kegagalan Sistemik (V1 dan V3)

Lapis pertama menggabungkan dua variabel: standar dan tujuan kebijakan (V1) serta komunikasi antarorganisasi (V3). Kombinasi keduanya tidak sekadar gagal menyampaikan pesan, melainkan memproduksi kegagalan pemahaman secara struktural.

Kebijakan komunitas belajar dirumuskan Kemendikbudristek dengan pergeseran substansi. Awalnya kebijakan ini dikembangkan untuk mendukung Implementasi Kurikulum Merdeka (IKM), lalu diperluas menjadi wadah pengembangan profesi guru berbasis konsep *Professional Learning Community* (PLC) dari DuFour (Kemendikbudristek, 2023). Nisa di Ditjen GTK menyampaikan pergeseran ini sebagai *"wadah pengembangan profesi guru yang terus menerus berbasis komunitas"* (W-NS). Strategi komunikasi pusat menggunakan framing aditif. Nisa menjelaskan: *"Kombel ini meningkatkan kualitas IKM, bukan hal yang terpisah"* (W-NS).

Framing aditif ini terbentur kenyataan di lapangan. Lukman dari Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan melaporkan hasil evaluasi nasional: *"Jadi menurut saya, IKM itu satu hal, terus Kombel ini hal yang berbeda lagi. Walaupun secara niatnya itu satu paket sebenarnya"* (W-LS). Pergeseran tujuan yang diklaim pusat sebagai perluasan lingkup tidak tertangkap utuh oleh evaluator, dinas, maupun sebagian sekolah. Eti dari Disdik DKI mengakui: *"Sebenarnya sih saya juga nggak terlalu ngikutin ya perkembangan terakhirnya bagaimana"* (W-ES). Sigit dari SMKS Kharismawita 2 menyampaikan pemahamannya pada makna umum kolaborasi guru tanpa merujuk pergeseran substansi: *"Jujur ya pak, kami di sini belum ada Kombel secara formal. Ada diskusi antar guru, tapi belum dilabelkan Kombel"* (W-SG).

Kegagalan pemahaman ini diperkuat oleh penempatan struktural pada V3. Susi dari BPMP DKI menjelaskan posisi kelembagaan: *"Di BPMP kami, yang pegang Kombel itu PIC IKM. Jadi Kombel ini masih di bawah payung IKM"* (W-SB). Penempatan komunitas belajar di bawah PIC IKM secara struktural menempatkannya sebagai sub-program IKM, bertentangan dengan klaim pusat tentang transformasi menjadi wadah PLC. Strategi



komunikasi pusat dan struktur kelembagaan pelaksana menyampaikan dua pesan yang saling bertentangan.

Mekanisme tindak lanjut juga tidak memadai. Susi mengakui ketiadaan data implementasi: *"Data keterlaksanaan Kombel sekolah per sekolah itu sebenarnya kami tidak punya"* (W-SB). Tanpa data, mekanisme umpan balik dari UPT ke pusat terputus. Akibatnya, klaim pergeseran substansi yang dirumuskan pusat tidak dapat diuji empirik di lapangan, sementara realitas penempatan struktural di bawah PIC IKM terus diwariskan ke generasi pelaksana berikutnya tanpa koreksi.

Nurhadi dan Purnama (2025) menempatkan komunikasi konsisten sebagai faktor penentu keberhasilan PLC di konteks Indonesia. Kegagalan V1 dan V3 di DKI menunjukkan kondisi konsistensi ini belum terpenuhi. Kombinasi framing aditif, penempatan struktural sub-ordinat, dan ketiadaan monev memproduksi kegagalan sistemik, bukan sekadar gagal menyampaikan pesan. Temuan ini juga sejalan dengan peringatan Wood (2007) tentang kemungkinan PLC dikooptasi struktur birokratik. Penempatan Kombel di bawah PIC IKM adalah bentuk kooptasi yang muncul bukan karena resistensi pelaksana, melainkan karena ketiadaan unit kelembagaan yang sesuai untuk substansi baru.

Lapis Kedua: Penguatan Defisit Sistemik (V2 dan V5)

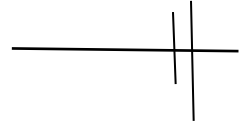
Lapis kedua menggabungkan dua variabel: sumber daya (V2) dan kondisi sosial-ekonomi-politik (V5). Kombinasi keduanya memperkuat kegagalan lapis pertama melalui defisit kapasitas struktural dan disparitas konteks eksternal.

Krisis pengawas SMK menjadi titik defisit paling tegas. Eti menyampaikan: *"Pengawas SMK kami di DKI ini cuma tiga orang. Bayangin mas, tiga orang untuk 554 SMK. Bagaimana mereka mau mendampingi Kombel per sekolah?"* (W-ES). Rasio satu pengawas untuk 185 sekolah berada jauh di bawah standar historis yang pernah berlaku: *"Dulu itu ada kebijakan satu pengawas untuk sebelas sampai lima belas sekolah. Sekarang satu pengawas ratusan sekolah"* (W-ES). Konsekuensi krisis ini dikonfirmasi Sigit di tingkat sekolah: *"Pengawas ke sini itu jarang pak. Kalau datang pun ya sambil lalu. Lihat-lihat, tanda tangan, terus pulang. Nggak ada pendampingan khusus soal Kombel"* (W-SG).

Anomali kelembagaan menambah defisit. DKI sebagai provinsi yang berisi ibu kota negara tidak memiliki Balai Guru Penggerak sendiri. Susi menyampaikan: *"Kebetulan di DKI kan memang enggak enggak ada BGP. Wali kita kan BGP Jogja"* (W-SB). Selain itu, SMK DKI berada di luar program piloting pusat. Nisa mengakui: *"Setahu saya yang ada SMK itu di Kepri sama di Jambi yang lainnya itu dari PAUD, SD, SMP, SMA"* (W-NS). SMK DKI dengan demikian tidak memperoleh pendampingan intensif yang dialokasikan kepada sekolah piloting.

Defisit sumber daya berinteraksi dengan kondisi struktural sekolah swasta kecil pada V5. Sigit menjelaskan kondisi distribusi guru di Kharismawita 2: *"Di sini setiap mata pelajaran itu cuma satu guru. Matematika satu, Bahasa Indonesia satu, Fisika satu. Jadi gimana mau Kombel mata pelajaran kalau guru mapelnya cuma satu?"* (W-SG). Citi mengonfirmasi kondisi ekonomi guru swasta yang umumnya mengajar di lebih dari satu sekolah: *"Guru sini. Tapi memang nyabang gitu... Jadi ada yang ngajar di sekolah-sekolahin juga gitu"* (W-CK). Desain Kombel dengan asumsi adanya beberapa guru per mata pelajaran tidak sesuai dengan realitas struktural sekolah swasta kecil.

Kontras terjadi pada Al Falah yang berstatus SMK Pusat Keunggulan. Status ini memberi akses ke pendampingan BBPPMPV Bisnis dan Pariwisata. Masruroh menyampaikan: *"saya kan mengirimkan guru ke bispar (BBPPMPV)"* (W-MS). Aisyah mengakui dampak status terhadap ketersediaan sumber daya: *"Sayang karena pemerintah*



udah dukung satu, gitu. Jadi bantuannya lumayan, nah mereka tinggal nambahin aja" (W-AS). Status program khusus memperbesar disparitas antarsekolah dalam kategori institusional yang sama.

Lapis kedua dengan demikian memperkuat lapis pertama. Krisis pengawas, eksklusif piloting, dan disparitas status kelembagaan bekerja bersama kondisi struktural sekolah swasta kecil untuk memperdalam kegagalan sistem pusat. Sekolah seperti Kharismawita 2 menghadapi kegagalan dua lapis sekaligus, tanpa kompensasi dari faktor eksternal. Sekolah seperti Al Falah memperoleh kompensasi parsial dari status SMK Pusat Keunggulan, tetapi kompensasi struktural ini tidak otomatis menghasilkan implementasi efektif tanpa lapis ketiga.

Lapis Ketiga: Kompensasi Lokal sebagai Mediator (V4 dan V6)

Lapis ketiga menggabungkan karakteristik agen pelaksana (V4) dan disposisi implementor (V6). Lapis ini berfungsi sebagai mediator yang menentukan apakah kegagalan lapis pertama dan kedua dapat dikompensasi di tingkat lokal. Lapis inilah yang menjadi pembeda outcome antara Al Falah dan Kharismawita 2, bukan kondisi struktural pada dua lapis sebelumnya.

Pada disposisi prinsip, tidak ada perbedaan substantif antara kedua sekolah. Sigit menyampaikan dukungan: *"Bagus sih pak, karena mendorong guru untuk bisa saling komunikasi"* (W-SG). Masruroh menyampaikan dukungan dengan framing yang lebih strategis: *"Ya, kalau komunitas belajar untuk sekolah itu sangat penting menurut saya. Karena apa? Budaya sekolah itu dibangun dari komunitas yang kecil dulu"* (W-MS). Kedua kepala sekolah mendukung kebijakan. Kegagalan implementasi di Kharismawita 2 bukan disebabkan resistensi.

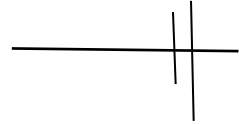
Perbedaan terletak pada kapasitas kepemimpinan dan mekanisme akuntabilitas internal. Sigit menjalankan kepemimpinan kekeluargaan egaliter tanpa struktur formal: *"Di sini kita sistem kekeluargaan pak. Enggak ada senior junior. Semua guru setara. Kalau ada masalah ya diobrolkan bareng-bareng"* (W-SG). Citi mengonfirmasi pola informal ini: *"Kita tidak menyebutnya kelompok belajar sih pak. Ya diskusi biasa"* (W-CK). Forum diskusi berjalan, tetapi tanpa SK, jadwal tetap, atau mekanisme tindak lanjut.

Masruroh memadukan gaya *leading by example* dengan mekanisme akuntabilitas internal yang ia istilahkan sebagai *tagih janji*. Disposisinya diartikulasikan sebagai resilience struktural: *"Sekarang jadi kita jadi akhirnya ini sendiri ya. Running sendiri. Jadi, udah aja. Kita yang biasa kita lakuin, ya kita lakukan"* (W-MS). Frasa *running sendiri* menandai disposisi yang menolak hambatan struktural sebagai alasan berhenti. Servage (2008) menempatkan pola semacam ini sebagai solidaritas profesional yang terbangun dari kesadaran kritis atas kondisi struktural. Resilience Al Falah bukan ketidaktahuan atas defisit sistemik, melainkan respons aktif terhadapnya.

Pada Kharismawita 2, disposisi positif tidak ditopang kapasitas struktural. Citi mengakui keterbatasan keterlibatannya dengan atribusi pada kondisi struktural: *"Harusnya saya juga, apa ya, sudah lama banget, gitu. karena mungkin karena di sini saya sendiri ya, guru mapel sendiri"* (W-CK). Riveros, Newton, dan Burgess (2012) menempatkan pengakuan atribusi semacam ini sebagai agensi guru yang merefleksikan kesadaran kritis atas konteks, bukan tanda resistensi. Pola yang muncul di Kharismawita 2 adalah dukungan tanpa kapasitas eksekusi, bukan penolakan.

Pemetaan Power-Interest Aktor Kunci

Analisis disposisi diperdalam dengan pemetaan power-interest Bryson (2004) yang mendistribusikan delapan informan ke empat kuadran. W-NS dan W-MS berada di kuadran *Players* dengan kewenangan dan minat substantif tinggi yang menggerakkan



implementasi pada lingkungannya. W-SB, W-ES, dan W-SG berada di kuadran *Context Setters* dengan kewenangan tinggi tetapi minat substantif yang dibatasi oleh struktur kelembagaan, gaya kepemimpinan, atau kurangnya pengetahuan substantif. W-LS dan W-AS berada di kuadran *Subjects* dengan kewenangan formal rendah tetapi minat substantif tinggi. W-CK berada di kuadran *Crowd* dengan kewenangan rendah dan minat substantif yang ambigu akibat ketiadaan pendampingan.

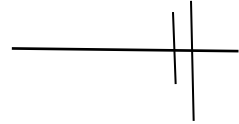
Pemetaan ini memperjelas tiga implikasi. Pertama, disposisi positif yang konvergen pada tingkat prinsip tidak menghasilkan implementasi yang seragam karena kewenangan dan minat didistribusikan secara tidak merata. Kedua, kuadran *Context Setters* mengandung potensi pergeseran ke *Players* bila kondisi pendukung disediakan, baik berupa kanal lintas-UPT, sosialisasi khusus Kombel, maupun pendampingan pengembangan mekanisme akuntabilitas. Ketiga, tidak ada informan yang menempati posisi kewenangan tinggi dengan disposisi penolakan terhadap kebijakan, sehingga klaim resistensi pelaksana sebagai sebab kegagalan implementasi tidak didukung data informan kunci. Yang membedakan outcome adalah konfigurasi power-interest, bukan adanya aktor yang menolak kebijakan.

Sintesis

Pemetaan tiga lapis menempatkan kontras Al Falah dan Kharismawita 2 dalam kerangka analitik yang koheren. Kedua sekolah menghadapi kegagalan lapis pertama dan kedua yang identik karena berada di provinsi yang sama dan menghadapi defisit struktural yang sama dari sistem pusat. Perbedaan outcome terletak pada kapasitas lapis ketiga sebagai mediator. Al Falah memadukan *leading by example*, mekanisme *tagih janji*, dan disposisi *running sendiri*. Kharismawita 2 menjalankan kepemimpinan egaliter tanpa mekanisme formal dan disposisi positif tanpa framing sistemik. Watson (2014) dan Riveros et al. (2012) menempatkan praktik PLC sebagai pengetahuan yang tidak dapat dilepaskan dari konteks pelaksanaannya. Temuan penelitian ini sejalan dengan kedua perspektif tersebut sekaligus melengkapinya dengan pengelompokan enam variabel Van Meter dan Van Horn ke tiga lapis fungsional untuk membaca pola kegagalan kumulatif di satu kasus konkret. Lapis ketiga bukan variabel pelengkap. Lapis ketiga adalah mediator yang menentukan apakah kegagalan sistem pusat dapat diatasi di tingkat lokal.

PENUTUP

Penelitian ini menjawab dua pertanyaan. Pertanyaan pertama tentang faktor penyebab permasalahan implementasi komunitas belajar di SMKS Kharismawita 2 dan SMK Al Falah. Faktor penyebab tersusun dalam tiga lapis yang saling berkaitan. Lapis pertama berupa produksi kegagalan sistemik dari interaksi variabel standar dan tujuan kebijakan dengan variabel komunikasi antarorganisasi. Strategi *framing* aditif "melengkapi dan meningkatkan" digabungkan dengan penempatan struktural komunitas belajar di bawah PIC Implementasi Kurikulum Merdeka memproduksi pemahaman yang keliru di rantai komunikasi. Lapis kedua berupa penguatan defisit sistemik dari interaksi variabel sumber daya dengan variabel kondisi sosial-ekonomi-politik. Rasio tiga pengawas untuk 554 SMK di DKI, ketiadaan Balai Guru Penggerak provinsi, dan eksklusi DKI dari program piloting SMK pusat memperkuat kegagalan lapis pertama. Lapis ketiga berupa kompensasi lokal yang berfungsi sebagai mediator dari interaksi variabel karakteristik agen pelaksana dengan variabel disposisi implementor. Lapis ketiga inilah yang membedakan outcome antara dua sekolah. Permasalahan implementasi tidak disebabkan disposisi negatif pelaksana, melainkan ketidakmampuan sistem pusat menyediakan kapasitas struktural yang memadai, ditambah ketiadaan mekanisme kompensasi lokal pada sekolah tertentu.



Pertanyaan kedua tentang strategi mengatasi kendala implementasi. Strategi tidak dapat menyasar satu lapis saja karena ketiga lapis bekerja secara kumulatif. Penelitian merumuskan enam strategi yang menyasar tiga lapis faktor secara simultan dan ditujukan kepada empat tingkat aktor.

Strategi pertama memperbaiki komunikasi dan framing kebijakan dengan memisahkan Kombel dari payung IKM secara kelembagaan di tingkat UPT, mengganti *framing* aditif dengan artikulasi pergeseran substansi yang eksplisit, dan membangun sistem informasi manajemen yang mengukur kualitas implementasi bukan sekadar keberadaan Kombel formal.

Strategi kedua mengatasi defisit sumber daya melalui penambahan formasi pengawas atau redesain peran pengawas dari pemantauan administratif ke pendampingan substantif, pembentukan BGP DKI atau penguatan peran BPMP DKI sebagai pengganti, dan revisi distribusi program piloting agar mencakup SMK di DKI.

Strategi ketiga mengoperasionalkan opsi struktur Kombel untuk SMK swasta kecil melalui klasterisasi sekolah berdekatan untuk membentuk Kombel antar sekolah berbasis rumpun mata pelajaran, dan pemanfaatan struktur rayon Disdik DKI sebagai unit fasilitator klaster.

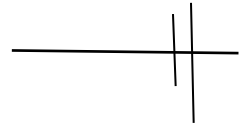
Strategi keempat membangun kapasitas kepemimpinan sekolah melalui adaptasi model SMK Al Falah berupa empat elemen: *leading by example*, mekanisme akuntabilitas internal berupa komitmen kolektif tahunan dan *tagih janji* bulanan, struktur tim Kombel berbasis rumpun mata pelajaran, dan partisipasi aktif kepala sekolah dalam kegiatan. Pelatihan kepala sekolah perlu berfokus pada kepemimpinan instruksional bermekanisme akuntabilitas dengan pendampingan paska-pelatihan.

Strategi kelima memanfaatkan kondisi kontekstual yang sudah tersedia di DKI sebagai akselerator: momentum pasca-pandemi yang memunculkan budaya kolaborasi internal sekolah, struktur komunikasi lokal Disdik DKI berupa rayon, SEKOM, dan Sekolah Panggilan, serta penetrasi teknologi yang relatif tinggi di kalangan guru DKI.

Strategi keenam memperkuat peran yayasan sebagai aktor non-pemerintah yang menentukan ruang gerak sekolah swasta melalui dialog kebijakan dengan asosiasi yayasan pendidikan dan penyediaan panduan tentang dukungan struktural minimal yang diperlukan agar Kombel dapat berjalan di sekolah swasta.

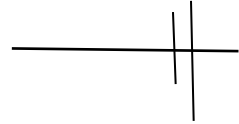
Kontribusi penelitian terhadap literatur PLC ada tiga. Pertama, pengayaan kasus dengan konteks SMK swasta Indonesia yang absen dari literatur global. Kedua, analisis multi-tingkat aktor kebijakan dengan empat lapisan implementasi yang dipertajam dengan pemetaan power-interest Bryson (2004). Ketiga, pengelompokan enam variabel Van Meter dan Van Horn ke tiga lapis fungsional yang membaca pola kegagalan kumulatif dan menempatkan lapis ketiga sebagai mediator outcome implementasi di konteks struktural yang serupa. Temuan ini sejalan dengan argumen Hord (1997), Servage (2008), dan Watson (2014) bahwa PLC tidak cukup dipahami sebagai teknik peningkatan kinerja, melainkan praktik terletak yang memerlukan kapasitas lokal tertentu.

Keterbatasan penelitian perlu dicatat. Studi pembandingan dua kasus tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik. Temuan berlaku spesifik untuk dua SMK swasta yang diteliti dan dapat ditransfer ke situasi sosial lain bila terdapat kemiripan karakteristik. Penelitian lanjutan dapat menguji ketahanan kerangka tiga lapis pada konteks SMK negeri, jenjang pendidikan lain, atau provinsi dengan struktur kelembagaan yang berbeda. Studi kuantitatif dengan sampel lebih luas juga relevan untuk menguji kekuatan prediktif lapis ketiga sebagai faktor pembeda outcome implementasi.



DAFTAR PUSTAKA

- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53–59.
- Bryson, J. M. (2004). What to do when stakeholders matter: Stakeholder identification and analysis techniques. *Public Management Review*, 6(1), 21–53.
- Chatra, E., Sari, N., & Putra, A. (2023). *Metodologi penelitian kualitatif: Praktik penelitian sosial*. Yogyakarta: Penerbit Andi.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE Online*, 31(1), 1–17.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jalaludin, J., Latip, A., & Ismail, S. (2022). Tinjauan literatur sistematis terhadap implementasi komunitas pembelajaran profesional. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 11(3), 432–445.
- Jaya, I. M. L. M. (2020). *Metode penelitian kuantitatif dan kualitatif: Teori, penerapan, dan riset nyata*. Yogyakarta: Anak Hebat Indonesia.
- Kemendikbudristek. (2023). *Pedoman optimalisasi komunitas belajar*. Jakarta: Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan.
- Lujan, N., & Day, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2), 10–17.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1992). *Analisis data kualitatif: Buku sumber tentang metode-metode baru* (T. R. Rohidi, Penerj.). Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Mindich, D., & Lieberman, A. (2012). *Building a learning community: A tale of two schools*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Nurhadi, A., & Purnama, S. (2025). Implementasi komunitas belajar di sekolah dasar: Tantangan dan praktik baik. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 16(1), 23–38.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 202–216.
- Rizqi, A., & Syafika, M. (2024). Kondisi pendukung komunitas belajar profesional di Indonesia: Tinjauan literatur. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 19(2), 145–162.
- Sanchez, Y. (2018). The role of administrative support in sustaining professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership*, 13(2), 88–104.
- Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., & Burden, K. (2013). Mobilising teacher education: A study of a professional learning community. *Teacher Development*, 17(1), 1–18.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63–77.



- Sunaengsih, C., Anggarani, M., Amalia, M., Nurfatimah, S., & Nurzakiyah, C. (2020). Principal leadership in the implementation of effective school management. *Mimbar Sekolah Dasar*, 7(1), 35–45.
- Teague, G. M., & Anfara, V. A. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, 44(2), 58–64.
- Van Meter, D. S., & Van Horn, C. E. (1975). The policy implementation process: A conceptual framework. *Administration & Society*, 6(4), 445–488.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18–29.
- Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory Into Practice*, 46(4), 281–290.