

Komunitas Pembelajaran Profesional Guru di Sekolah Dasar Tangerang: Negosiasi Kultural, Kepemimpinan Berlapis, dan Transformasi Sistemik

Cecep Maman Hermawan^{1*}, Okta Rosfiani², Gunawan Santoso³

^{1,2,3} Universitas Muhammadiyah Jakarta

E-mail: c.mamanhermawan@umj.ac.id, okta.rosfiani@umj.ac.id, mgunaawnsantoso@gmail.com

*Corresponding email: c.mamanhermawan@umj.ac.id

Abstrak - Penelitian ini dilatarbelakangi oleh terbatasnya jumlah studi tentang implementasi Komunitas Pembelajaran Profesional (PLC) di sekolah dasar di Indonesia, meskipun dampaknya signifikan terhadap peningkatan kinerja guru dan mutu pendidikan. Tujuan studi ini adalah menganalisis peran PLC dalam meningkatkan kinerja guru dan mengidentifikasi faktor pendukung serta hambatan di Kota Tangerang. Studi ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, melibatkan 12 partisipan (kepala sekolah dan guru) dari empat sekolah dasar yang dipilih secara purposive sampling. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipan, dan analisis dokumen, kemudian dianalisis secara tematis. Hasil penelitian menunjukkan bahwa PLC meningkatkan kolaborasi, inovasi pedagogis (misalnya, pengembangan modul yang terdiferensiasi), dan motivasi guru melalui refleksi kolektif. Faktor pendukung utama meliputi kepemimpinan transformasional kepala sekolah, alokasi dana Bantuan Operasional Sekolah (BOS) Berbasis Kinerja, dan sinergi dengan kebijakan Penggerak Sekolah. Hambatan meliputi beban kerja guru (24–30 jam/minggu), resistensi budaya, dan fragmentasi program dengan Kelompok Kerja Guru (KKG)/Kelompok Kerja Guru (MGMP). Studi ini menyimpulkan bahwa PLC efektif jika didukung oleh kepemimpinan kolaboratif dan kebijakan inklusif. Implikasi teoretis memperkaya konsep komunitas pembelajaran profesional dalam konteks Indonesia, sementara implikasi praktis merekomendasikan integrasi teknologi untuk diskusi asinkron dan pelatihan fasilitasi bagi kepala sekolah.

Kata kunci: Kelompok Pembelajaran Profesional; Kinerja Guru; Kepemimpinan Sekolah; Studi Kasus Kualitatif; Sekolah Dasar.

Abstract - This research is motivated by the limited number of studies on the implementation of Professional Learning Community (PLCs) in Indonesian elementary schools, despite their significant impact on improving teacher performance and educational quality. The objective of this study was to analyze the role of PLCs in improving teacher performance and identify supporting factors and barriers in Tangerang City. The study used a qualitative approach with a case study design, involving 12 participants (principals and teachers) from four elementary schools selected through purposive sampling. Data were collected through in-depth interviews, participant observation, and document analysis, then analyzed thematically. The results indicate that PLCs enhance collaboration, pedagogical innovation (e.g., the development of differentiated modules), and teacher motivation through collective reflection. Key supporting factors include the principal's transformational leadership, the allocation of Performance-Based School Operational Assistance (BOS) funds, and synergy with the School Mover policy. Barriers included teacher workload (24–30 hours/week), cultural resistance, and program fragmentation with the Teachers' Working Group (KKG)/Teachers' Working Group (MGMP). The study concluded that PLCs are effective when supported by collaborative leadership and inclusive policies. Theoretical implications enrich the concept of professional learning communities in the Indonesian context, while practical implications recommend technology integration for asynchronous discussions and facilitation training for school principals.

Keywords: Professional Learning Groups; Teacher Performance; School Leadership; Qualitative Case Study; Elementary Schools.



Pendahuluan

Kinerja guru merupakan determinan kritis dalam menentukan kualitas pendidikan, khususnya di sekolah dasar, di mana fondasi pembelajaran siswa diletakkan (Darling-Hammond, 2000). Studi internasional konsisten menunjukkan bahwa sistem pendidikan hanya dapat sebaik kualitas gurunya (Barber & Mourshed, 2007). Namun, guru di Indonesia, seperti di banyak negara berkembang, menghadapi tantangan kompleks dalam pengembangan profesional berkelanjutan, termasuk beban administratif tinggi, isolasi praktik, dan keterbatasan akses terhadap pelatihan kontekstual (Nuryadin, 2019). Di Kota Tangerang, upaya meningkatkan kinerja guru diwujudkan melalui pembentukan Kelompok Belajar Profesional (KBP)—adaptasi lokal dari *Professional Learning Community* (PLC)—sebagai strategi pengembangan kolaboratif berbasis sekolah (Hermawan et al., 2024). Meskipun konsep PLC telah terbukti efektif meningkatkan praktik pedagogis di berbagai konteks global (Vescio et al., 2008; Meesuk et al., 2021), implementasinya di Indonesia menghadapi kendala unik: resistensi kultural terhadap kolaborasi, hierarki struktural yang kaku, keterbatasan sumber daya, dan fragmentasi kebijakan pendidikan (Rahman & Amri, 2018). Penelitian oleh Hendrickx et al. (2025) mengonfirmasi bahwa keberhasilan PLC sangat bergantung pada pola interaksi guru selama pertemuan, yang di konteks Indonesia sering didominasi oleh dinamika "berbagi informasi" tanpa elaborasi kritis, sehingga membatasi dampaknya pada perubahan pengetahuan dan keyakinan pedagogis.

Tanggapan Peneliti; Merespons isu tersebut, penelitian ini mengkaji secara komprehensif implementasi KBP di sekolah dasar Kota Tangerang dengan pendekatan studi kasus kualitatif. Berbeda dengan studi sebelumnya yang sering berfokus pada outcome semata, penelitian ini menganalisis *proses* dinamika KBP—termasuk peran kepala sekolah sebagai fasilitator, keterlibatan pengawas sekolah, dan pola interaksi guru—serta mengidentifikasi faktor kontekstual yang mendukung atau menghambat efektivitasnya. Peneliti menggunakan kerangka teoretis model pertumbuhan profesional guru (Clarke & Hollingsworth, 2002) untuk memetakan perubahan di ranah personal (pengetahuan, keyakinan), praktik (implementasi diferensiasi pembelajaran), dan konsekuensi (dampak pada siswa). Pendekatan ini merespons urgensi yang ditunjukkan oleh studi Meesuk et al. (2021) di Thailand, di mana keberlanjutan PLC bergantung pada keselarasan konteks lokal, kepemimpinan transformasional, dan dukungan sistemik. Selain itu, penelitian ini mengadopsi perspektif kolaborasi pengetahuan (*collaborative knowledge building*) dari Scardamalia dan Bereiter (2014) untuk



menganalisis sejauh mana interaksi guru dalam KBP mendorong elaborasi ide, bukan sekadar pertukaran informasi.

Penelitian Sebelumnya & Kesenjangan; Literatur tentang PLC secara global telah mendokumentasikan dampaknya terhadap peningkatan kompetensi guru. Meta-analisis oleh Lomos et al. (2011) menunjukkan korelasi signifikan antara partisipasi PLC dan peningkatan hasil belajar siswa ($ES = 0.42$), terutama ketika fokusnya pada refleksi praktik dan deprivatisasi pengajaran. Di Thailand, program PLC yang disubsidi pemerintah berhasil melibatkan 6.534 guru, dengan hasil menunjukkan peningkatan signifikan dalam kolaborasi dan inovasi pedagogis (Meesuk et al., 2021). Namun, studi ini juga mengungkap tantangan seperti beban waktu guru dan ketergantungan pada dukungan eksternal. Di Indonesia, penelitian tentang KBP masih terbatas. Rahman dan Amri (2018) mengevaluasi KBP di Aceh, menyimpulkan bahwa model ini meningkatkan profesionalisme guru melalui pertukaran strategi kurikulum. Sementara itu, Nuryadin (2019) menemukan bahwa KBP membantu guru mengimplementasikan Kurikulum 2013 secara lebih efektif di Jawa Barat.

Namun, beberapa kesenjangan kritis belum terjawab:

1. Kesenjangan kontekstual: Studi di Indonesia belum menyelidiki implementasi KBP di wilayah urban seperti Tangerang, di mana kompleksitas sistem pendidikan lebih tinggi akibat heterogenitas siswa dan tekanan akuntabilitas (Hermawan et al., 2024).
2. Kesenjangan metodologis: Penelitian sebelumnya cenderung mengandalkan kuesioner dan wawancara tanpa observasi mendalam terhadap dinamika interaksi dalam pertemuan KBP. Padahal, studi Hendrickx et al. (2025) menegaskan bahwa pola percakapan (misalnya, rasio antara *memberi informasi* vs. *mengajukan pertanyaan kritis*) menentukan kualitas pembangunan pengetahuan.
3. Kesenjangan teoretis: Kurangnya integrasi antara kerangka PLC global dengan nilai lokal seperti *kepemimpinan kolegiat* dalam budaya Indonesia yang hierarkis. Penelitian Owen (2014) di Australia bahkan menyatakan PLC gagal tanpa dana eksternal, tetapi temuan Hermawan et al. (2024) membantahnya dengan menunjukkan kesuksesan KBP di Tangerang melalui pemanfaatan sumber daya terbatas (*local ingenuity*).

Kebaruan & Dasar Teori

Penelitian ini menawarkan kebaruan melalui:

1. Pendekatan multidimensi: Menggabungkan analisis kuantitatif deskriptif (angket kinerja guru) dengan kualitatif mendalam (observasi partisipatif, wawancara, analisis dokumen) untuk menangkap kompleksitas KBP.
2. Kontekstualisasi teori PLC: Menyesuaikan model PLC DuFour et al. (2010) dengan nilai lokal, seperti integrasi prinsip *AL-ISLAM dan KEMUHAMMADIYAHAN* dalam refleksi pedagogis, sebagaimana tercermin dalam dokumen penelitian:
"Kinerja Profesional ini sesuai dengan Firman-Nya: 'Sesungguhnya orang-orang yang beriman dan melakukan pekerjaan yang baik, mereka itu adalah sebaik-baik makhluk.' (QS. Al-Bayyinah: 7)" (Hermawan et al., 2024, hlm. 3).
3. Fokus pada interaksi mikro: Mengadopsi analisis dekomposisi orbital (Guastello, 2000) untuk memetakan pola percakapan guru, suatu metode inovatif yang belum diterapkan dalam studi PLC di Indonesia.

Dasar teoretis penelitian ini bertumpu pada tiga pilar:

- Teori Komunitas Praktik (Wenger, 1998): KBP sebagai ruang bagi guru untuk membangun *shared repertoire* pengetahuan melalui partisipasi dan reifikasi.
- Model Pertumbuhan Profesional Guru (Clarke & Hollingsworth, 2002): Perubahan profesional sebagai hasil refleksi dan kesan-kesan yang saling terhubung antar domain eksternal (KBP), personal (pengetahuan/keyakinan), praktik, dan konsekuensi.
- Pembangunan Pengetahuan Kolaboratif (Scardamalia & Bereiter, 2014): KBP sebagai ekosistem untuk *"improving ideas"* melalui dialog kritis, bukan sekadar berbagi pengalaman.

Fokus & Tujuan; Penelitian ini berfokus pada implementasi KBP di empat sekolah dasar Kota Tangerang yang mewakili variasi dalam pencapaian pembelajaran guru (*high-gains, low-gains, dan mixed-gains*), berdasarkan kerangka Hendrickx et al. (2025). Tujuannya adalah:

1. Menganalisis dampak KBP terhadap kinerja guru dalam aspek kolaborasi, inovasi pengajaran, dan motivasi profesional.
2. Mengidentifikasi faktor pendukung (kepemimpinan kepala sekolah, dukungan pengawas) dan penghambat (beban waktu, resistensi kultural) keberlanjutan KBP.
3. Mengeksplorasi koneksi antara pola interaksi guru dalam pertemuan KBP (misalnya, *elicit-information vs. opinion-opinion-suggest*) dan capaian belajar mereka.
4. Merumuskan model optimisasi KBP berbasis bukti yang relevan dengan konteks Indonesia.

Melalui fokus ini, penelitian tidak hanya menjawab kesenjangan empiris tetapi juga menyediakan *roadmap* bagi kebijakan pendidikan nasional khususnya dalam mendukung *Merdeka Belajar*—dengan menunjukkan bahwa transformasi kinerja guru dimungkinkan melalui kolaborasi autentik yang dikelola secara kontekstual.

Metode

Penelitian ini mengadopsi pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk mengeksplorasi peran dan dampak Kelompok Belajar Profesional (KBP) terhadap kinerja guru sekolah dasar di Kota Tangerang. Pendekatan kualitatif dipilih karena memungkinkan pemahaman mendalam tentang kompleksitas fenomena sosial dalam konteks alaminya (Creswell & Poth, 2018), sementara desain studi kasus memfasilitasi penyelidikan holistik terhadap dinamika KBP di lingkungan sekolah tertentu (Yin, 2018). Fokus penelitian adalah pada pengalaman subjektif guru, interaksi kolaboratif, dan faktor kontekstual yang memengaruhi efektivitas KBP.

Partisipan dan Teknik Sampling; Partisipan penelitian terdiri dari guru sekolah dasar yang aktif dalam KBP di Kota Tangerang. Teknik purposive sampling digunakan untuk memilih 12 partisipan dari empat sekolah (SD Alam Tangerang, SD Kumnamu, SD Cikal Cendekia, dan SD Markus) berdasarkan kriteria: (1) keaktifan minimal satu tahun dalam KBP, (2) kesediaan berpartisipasi penuh, dan (3) representasi jenjang kelas (fase 1: kelas 1–2; fase 2: kelas 3–4; fase 3: kelas 5–6). Pemilihan ini memastikan variasi perspektif dan kedalaman data (Palinkas et al., 2015). Selain guru, kepala sekolah dan pengawas sekolah juga dilibatkan sebagai informan kunci untuk memahami dukungan struktural dan kebijakan.

Instrumen dan Pengumpulan Data; Pengumpulan data dilakukan melalui triangulasi metode:

1. Wawancara Mendalam Semi-Terstruktur: Dilakukan terhadap 12 guru dengan panduan pertanyaan terbuka tentang pengalaman dalam KBP, manfaat, tantangan, dan dampak pada kinerja. Wawancara direkam dan durasi rata-rata 60–90 menit (Kvale & Brinkmann, 2009).
2. Observasi Partisipatif: Peneliti mengamati 8 pertemuan KBP (2 pertemuan per sekolah) untuk mencatat dinamika diskusi, peran fasilitator, dan interaksi kolaboratif. Catatan lapangan difokuskan pada praktik seperti *lesson study*, refleksi kelompok, dan pembuatan modul ajar (Merriam & Tisdell, 2016).

3. Studi Dokumen: Analisis terhadap notulen rapat KBP, rencana tindak lanjut (RTL), kebijakan sekolah, dan hasil karya guru (modul ajar, media pembelajaran) untuk melacak konsistensi antara perencanaan dan implementasi (Bowen, 2009).

Proses pengumpulan data berlangsung selama 4 bulan dengan tahap:

- Persiapan: Validasi instrumen oleh pakar pedagogi.
- Pelaksanaan: Wawancara dan observasi di lokasi sekolah.
- Triangulasi: Pemeriksaan silang data antar metode untuk memastikan kredibilitas (Creswell & Miller, 2000).

Analisis Data

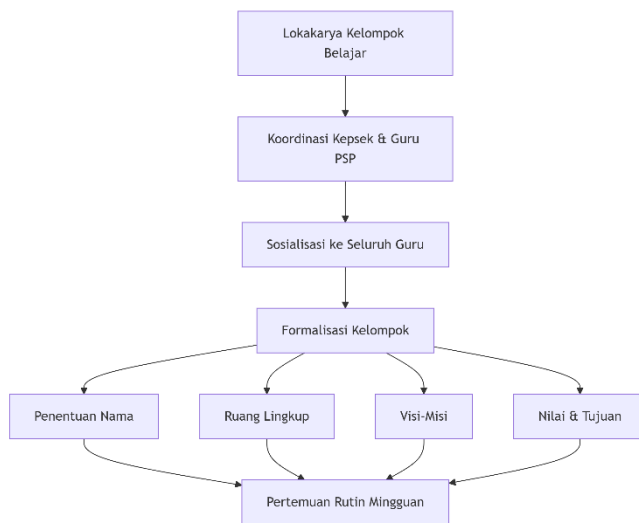
Data dianalisis menggunakan analisis tematik (Braun & Clarke, 2006) melalui enam tahap:

1. Familiarisasi: Membaca transkrip wawancara dan catatan observasi berulang kali.
2. Generasi Kode Awal: Mengidentifikasi unit makna (misal: "dukungan kepala sekolah", "resistensi guru").
3. Pencarian Tema: Mengelompokkan kode menjadi tema (contoh: "faktor pendukung KBP").
4. Peninjauan Tema: Memastikan tema merefleksikan keseluruhan data.
5. Pendefinisian Tema: Menyusun narasi deskriptif untuk setiap tema.
6. Produksi Laporan: Menghubungkan tema dengan pertanyaan penelitian. Analisis dibantu perangkat lunak NVivo 12 untuk mengelola kode dan visualisasi pola. Validitas diperkuat melalui member checking (konfirmasi temuan dengan partisipan) dan peer debriefing (diskusi dengan peneliti lain).

Hasil dan Pembahasan

Dinamika Pembentukan dan Dampak Kelompok Belajar Profesional Guru (KBPG) di Empat Sekolah Dasar; Penelitian ini, yang dianalisis secara mendalam menggunakan perangkat lunak NVivo 12 untuk mengidentifikasi pola dan tema kunci, mengungkap temuan signifikan mengenai inisiasi, implementasi, tantangan, dan dampak pembentukan Kelompok Belajar Profesional Guru (KBPG) di empat Sekolah Dasar: SD Kumnamu, SD Alam Tangerang, SD Islam Cikal Cendekia, dan SD Markus. Temuan utama menunjukkan bahwa KBPG bukan sekadar wadah pertemuan rutin, melainkan menjadi katalisator transformatif yang menjawab tantangan spesifik masing-masing sekolah, sekaligus menjadi

tulang punggung peningkatan kinerja kolaboratif dan profesional guru, yang pada akhirnya berdampak sistemik hingga ke tingkat yayasan.



Babak Awal: Pemicu dan Proses Pembentukan Pasca-Lokakarya; Lokakarya tentang kelompok belajar profesional berfungsi sebagai pemantik kesadaran kolektif mengenai pentingnya pembelajaran berkelanjutan dan kolaborasi antar guru. Temuan penelitian menunjukkan respons yang cepat dan terstruktur dari keempat sekolah pasca-lokakarya tersebut. Di semua lokus penelitian, Kepala Sekolah (Kepsek) secara aktif mengambil peran kepemimpinan krusial.

Mereka tidak bertindak sendirian, melainkan secara khusus berkoordinasi erat dengan satu atau beberapa guru yang telah mengikuti Program Sekolah Penggerak (PSP). Guru PSP ini menjadi mitra strategis Kepsek, membentuk semacam *core team* inisiasi. Koordinasi ini bertujuan untuk dua hal utama: pertama, mempersiapkan sosialisasi konsep KBPG kepada seluruh civitas akademika; kedua, merancang langkah-langkah konkret untuk mendirikan kelompok tersebut. Persiapan ini bersifat kolegial dan melibatkan dukungan dari berbagai pihak di sekolah (wakil kepala sekolah, koordinator bidang studi, perwakilan guru), semuanya berjalan di bawah koordinasi dan arahan Kepsek. Proses ini menunjukkan kesadaran bahwa kesuksesan KBPG memerlukan dukungan struktural dan kultural sejak awal.

Setelah komitmen awal terbentuk dan sosialisasi berjalan, langkah formalisasi pun dilakukan. Kelompok-kelompok di masing-masing sekolah tidak langsung terjun ke aktivitas pemecahan masalah, melainkan menyepakati fondasi bersama terlebih dahulu. Proses ini mencakup: (1) Penentuan Nama Kelompok: Memberikan identitas dan rasa kepemilikan. (2) Penetapan Ruang Lingkup Komunitas Belajar: Mendefinisikan batasan dan fokus aktivitas kelompok (misalnya, apakah mencakup semua mata pelajaran, semua jenjang kelas, atau fokus pada isu tertentu). (3) Perumusan Visi Komunitas: Menetapkan cita-cita bersama yang ingin dicapai KBPG dalam jangka panjang. (4) Perumusan Misi Komunitas: Mendefinisikan langkah-langkah operasional untuk mewujudkan visi.

(5) Penetapan Nilai-Nilai Komunitas: Menyepakati prinsip-prinsip dasar yang akan membimbing interaksi dan kerja kelompok (seperti kolaborasi, saling menghargai, keterbukaan, fokus pada siswa).

(6) Penjabaran Tujuan Komunitas: Menetapkan target spesifik, terukur, dan realistis yang ingin dicapai dalam periode tertentu. Fondasi yang kokoh ini menjadi pijakan bagi aktivitas selanjutnya. Sebagai inti dari program kerja KBPG, semua sekolah menetapkan pertemuan rutin setiap minggu, menjadikannya mekanisme utama untuk pembelajaran berkelanjutan, diskusi, dan pemecahan masalah.

Model Penggerak dan Fokus Spesifik: Kontekstualisasi KBPG di Masing-masing Sekolah; Meskipun konsep dasar KBPG serupa, implementasi dan fokusnya sangat dipengaruhi oleh konteks, tantangan, dan sumber daya masing-masing sekolah, serta model kepemimpinan yang diterapkan:

1. SD Kumnamu: Kolaborasi Problem-Solving untuk Membangun Solidaritas dan Mengatasi Kesenjangan Generasi

Di SD Kumnamu, Kepsek dan guru PSP berperan sebagai motor penggerak utama. Fokus mereka bukan hanya pada pembentukan kelompok, tetapi pada perancangan struktur organisasi internal KBPG yang efektif dan pada membangun solidaritas antarguru. Mereka secara sadar mendorong KBPG menjadi wadah untuk mengidentifikasi masalah-masalah aktual yang dihadapi di sekolah sehari-hari, menjadikannya sebagai bahan diskusi utama dalam pertemuan mingguan, dan mencari solusi secara kolaboratif. Pendekatan berbasis masalah (*problem-based learning*) ini membuat kegiatan KBPG sangat relevan dan kontekstual. Tantangan spesifik yang dihadapi adalah adanya kesenjangan adaptasi antara guru senior dan guru muda, terutama dalam merespons perubahan dan kebaruan dalam kurikulum. Guru senior seringkali merasa kesulitan mengimbangi dinamika dan tuntutan teknologi dalam kurikulum baru, sementara guru muda mungkin kurang memiliki pengalaman praktis dalam mengelola kelas dan memahami kompleksitas dinamika sekolah. Di sinilah KBPG di Kumnamu menunjukkan kekuatannya sebagai jembatan generasi. Kelompok ini dirancang untuk memfasilitasi sinergi yang saling menguntungkan: guru muda memberikan kontribusi signifikan dalam hal penguasaan dan pemanfaatan Ilmu Pengetahuan dan Teknologi (IPTEK) terbaru, seperti penggunaan platform digital, media pembelajaran interaktif, dan strategi pengajaran berbasis inovasi. Sebaliknya, guru senior memberikan masukan berharga berdasarkan pengalaman panjang mereka, berbagi kearifan lokal, strategi manajemen kelas yang teruji, dan pemahaman mendalam tentang karakteristik siswa dan komunitas sekolah. Sinergi ini tidak hanya berhasil mencapai tujuan akademik KBPG dalam

meningkatkan kompetensi guru, tetapi juga berhasil menyatukan dua generasi guru dengan segala kelebihan dan kekurangan masing-masing. Lingkungan kolaboratif ini memupuk saling pengertian, menghargai perbedaan keahlian, dan pada akhirnya memperkuat ikatan kolegialitas secara keseluruhan di sekolah. KBPG menjadi lebih dari sekadar kelompok belajar; ia menjadi wahana pemersatu dan penguat budaya sekolah.

2. SD Alam Tangerang: Kolaborasi Multipihak untuk Penanganan Siswa Berkebutuhan Khusus (ABK) dalam Kelas Besar

SD Alam Tangerang menghadapi tantangan yang cukup kompleks terkait keragaman kebutuhan siswa, khususnya dalam menangani Siswa Berkebutuhan Khusus (ABK) yang terintegrasi dalam kelas reguler dengan jumlah siswa yang relatif besar. Tantangan ini diperparah dengan kesulitan beberapa guru dalam merancang dan menerapkan Program Pembelajaran Individual (PPI) secara efektif di tengah tuntutan mengelola kelas besar. Menyadari kompleksitas ini, model penggerak KBPG di sini melibatkan jaringan kolaborasi yang lebih luas. Kepsek dan guru PSP tidak bekerja sendiri; mereka secara aktif melibatkan Tim Pengembang Sekolah (biasanya terdiri dari guru spesialis, konselor, dan mungkin tenaga ahli lain) sejak awal perancangan KBPG. Fokus utama KBPG adalah merancang berbagai kegiatan yang ditujukan untuk pemecahan masalah bersama terkait penanganan ABK dan implementasi PPI, dengan melibatkan guru-guru dari berbagai jenjang fase (misalnya, fase A, B, C dalam Kurikulum Merdeka). Kolaborasi lintas fase ini penting untuk mendapatkan perspektif yang holistik tentang perkembangan siswa dan berbagi strategi yang efektif di berbagai tahap. Tim Pengembang memainkan peran pendukung yang vital, tidak hanya dalam menyediakan program dan panduan teknis PPI tetapi juga dalam memberikan dukungan berkelanjutan kepada guru kelas yang masih kesulitan. KBPG menjadi forum utama di mana pengalaman lapangan guru (tantangan dalam menerapkan PPI di kelas besar), keahlian teknis Tim Pengembang, dan kepemimpinan Kepsek/guru PSP bertemu. Melalui diskusi rutin, analisis kasus, dan simulasi di KBPG, koordinasi dan kolaborasi dalam menangani setiap permasalahan ABK dan PPI menjadi jauh lebih kuat. KBPG berfungsi sebagai sarana untuk menyelaraskan pemahaman, menyusun strategi terpadu, dan memastikan dukungan yang dibutuhkan guru tersedia, sehingga upaya penanganan ABK menjadi lebih terstruktur dan efektif meskipun dalam setting kelas besar.

3. SD Islam Cikal Cendekia: Koordinasi Massal dan Pengelompokan Strategis untuk Manajemen Kelas Besar

Tantangan utama di SD Islam Cikal Cendekia adalah manajemen kelas yang sangat kompleks akibat jumlah siswa per kelas yang besar dan terus meningkat. Kondisi ini menuntut strategi pengelolaan yang canggih dan penanganan masalah siswa yang lebih terfokus. Menghadapi tantangan ini, Kepsek dan guru PSP mengadopsi strategi koordinasi massal dengan melibatkan 38 guru secara keseluruhan. Namun, untuk memastikan efektivitas dan kedalaman diskusi, mereka tidak mengandalkan satu kelompok besar saja. Strategi cerdas yang diterapkan adalah membentuk kelompok-kelompok kecil atau *cluster* di dalam struktur KBPG yang lebih besar. Pengelompokan ini dilakukan dengan merujuk pada pola karakter dan perilaku siswa berdasarkan usia kronologis mereka. Misalnya, dibentuk cluster untuk menangani siswa usia dini dengan karakteristik tertentu, cluster untuk siswa usia menengah, dan seterusnya. Pendekatan berbasis *cluster* ini memungkinkan penanganan siswa yang lebih khusus dan terukur. Guru dalam satu *cluster* dapat berfokus mendiskusikan masalah dan strategi yang sangat relevan dengan kelompok usia dan karakteristik siswa yang mereka tangani, sehingga solusi yang dihasilkan lebih presisi. Selain itu, KBPG di Cikal Cendekia juga memanfaatkan program kerjasama eksternal yang telah dijalani sekolah dengan sebuah "sekolah karakter". Kerjasama ini memberikan akses pada pengetahuan, metodologi, dan praktik baik dalam memahami dan menangani berbagai karakter siswa. Mekanisme dan pola penanganan yang dipelajari melalui kerjasama ini kemudian didiskusikan, diadaptasi, dan diterapkan dalam *cluster-cluster* KBPG, sehingga mendorong terciptanya pola penanganan yang lebih terantisipasi dan berbasis bukti. Dengan demikian, KBPG menjadi pusat pengembangan kapasitas guru dalam manajemen kelas besar melalui pendekatan yang terkelompok dan terinformasi.

4. SD Markus: Mengatasi Tantangan Struktural dan Menyebarkan Semangat Kolaborasi

Pembentukan KBPG di SD Markus menghadapi tantangan awal yang signifikan, terutama terkait komitmen waktu untuk pertemuan rutin dan yang lebih krusial, kerjasama yang perlu diperkuat dari tiga pihak kunci: Pimpinan Yayasan, Kepala Sekolah, dan Guru itu sendiri. Terdapat indikasi permasalahan struktural dalam organisasi sekolah yang berdampak pada semangat guru. Kepsek dan guru PSP tetap berkomitmen membentuk komunitas belajar, tetapi menyadari bahwa kesuksesannya bergantung pada upaya kolektif yang lebih luas. Tantangan struktural ini menjadi

titik kritis yang memerlukan rekonsiliasi. Di sinilah peran fasilitator eksternal (bekerja sama dengan Pengawas Sekolah) menjadi sangat penting. Mereka secara aktif mendorong dan memediasi agar pimpinan Yayasan dan pimpinan sekolah (Kepsek) dapat duduk bersama dengan perwakilan guru untuk secara terbuka membicarakan dan memecahkan hambatan-hambatan struktural yang selama ini "menggerogoti kekompakan". Proses ini tidak instan, tetapi melalui komunikasi yang intensif dan niat baik semua pihak, perbaikan kegiatan sekolah mulai dilakukan secara bertahap. Perbaikan ini, ditambah dengan munculnya antusiasme orang tua murid yang semakin mendukung program sekolah, mulai menumbuhkan semangat baru di kalangan guru. Suasana positif ini berdampak pada kerjasama dan kolaborasi internal yang semakin erat. Pertemuan KBPG, yang sebelumnya mungkin terhambat, menjadi semakin intensif dan produktif. Ruang diskusi yang aman di KBPG memungkinkan masalah struktural dibahas lebih terbuka dan solusi kolaboratif dicari. Akhirnya, berbagai kendala struktural dalam organisasi berhasil diidentifikasi dan mulai diperbaiki. Yang lebih menarik, semangat dan praktik baik yang tumbuh dari KBPG di SD Markus ini ternyata memiliki daya "menular" (contagious effect). Kesuksesan dan energi positifnya bergema ke sekolah-sekolah lain dalam lingkup Yayasan yang sama. KBPG di Markus menjadi model inspiratif, menunjukkan bahwa kolaborasi dan pembelajaran profesional dapat mengatasi tantangan struktural. Akibatnya, semangat membentuk atau memperkuat KBPG menyebar ke seluruh sekolah di bawah naungan Yayasan tersebut.

Dampak Transformasional dan Peningkatan Kinerja Sistemik; Temuan penelitian ini secara konsisten menunjukkan bahwa KBPG di keempat sekolah telah menghasilkan dampak yang bersifat transformasional, baik pada tingkat individu (guru), tingkat sekolah, maupun tingkat yayasan:

- Peningkatan Kompetensi dan Kolaborasi Guru:

KBPG menjadi wahana efektif untuk pengembangan profesional guru yang kontekstual. Guru tidak hanya belajar teori, tetapi langsung menerapkannya untuk memecahkan masalah nyata yang mereka hadapi. Pertukaran pengetahuan antar guru (seperti sinergi senior-muda di Kumnamu), berbagi praktik baik (seperti strategi PPI di Alam Tangerang), dan pengembangan strategi spesifik (seperti manajemen kelas berbasis *cluster* di Cikal Cendekia) terjadi secara intensif. Kolaborasi yang terbangun memperkuat jaringan dukungan profesional di antara guru.

- Pemecahan Masalah Sekolah yang Efektif:

KBPG berhasil menjadi mekanisme untuk mengidentifikasi, menganalisis, dan menyelesaikan tantangan spesifik sekolah secara kolaboratif. Masalah yang sebelumnya mungkin dihadapi secara individual atau tidak terselesaikan, kini dibawa ke forum KBPG untuk dicarikan solusi bersama. Pendekatan berbasis bukti dan diskusi kolegial menghasilkan solusi yang lebih komprehensif dan berkelanjutan.

- Perbaikan Iklim Sekolah dan Semangat Guru:

Proses kolaboratif dalam KBPG, seperti yang terlihat jelas di Kumnamu (pemersatu generasi) dan Markus (pemulih semangat dan perbaikan struktur), berkontribusi signifikan terhadap perbaikan iklim sekolah. Rasa saling memiliki (*ownership*), saling menghargai, dan dukungan kolegial yang tumbuh dalam KBPG merembes ke dalam budaya sekolah secara keseluruhan, meningkatkan moral dan semangat kerja guru.

- Peningkatan Kualitas Pembelajaran dan Layanan Siswa:

Dampak akhir dari peningkatan kompetensi guru, kolaborasi, dan pemecahan masalah yang efektif adalah peningkatan kualitas pembelajaran di kelas dan layanan kepada siswa. Penanganan ABK yang lebih terstruktur di Alam Tangerang, manajemen kelas besar yang lebih baik di Cikal Cendekia, dan adaptasi kurikulum yang lebih efektif di Kumnamu adalah contoh nyata bagaimana KBPG pada akhirnya bermuara pada manfaat bagi peserta didik.

- Peningkatan Kinerja Sekolah dan Yayasan Secara Menyeluruh:

Temuan paling sistemik adalah pengakuan bahwa KBPG telah menjadi tonggak dan batu loncatan bagi peningkatan kinerja tidak hanya di tingkat sekolah individu, tetapi juga di tingkat yayasan. Kasus SD Markus menjadi bukti nyata bagaimana keberhasilan KBPG dalam mengatasi tantangan internal dapat menjadi model dan inspirasi, menyebarkan praktik baik dan semangat kolaborasi ke seluruh sekolah dalam naungan yayasan. Kinerja KBPG yang "bergema" dan "menular" ini menunjukkan potensinya sebagai engine peningkatan mutu pendidikan yang berkelanjutan dan berskala luas. KBPG menjadi instrumen strategis bagi yayasan untuk mendorong standar kualitas yang merata dan peningkatan berkelanjutan di semua sekolah binaannya.

Kesimpulan: KBPG sebagai Tulang Punggung Transformasi; Berdasarkan analisis pola menggunakan NVivo 12, penelitian ini menyimpulkan bahwa pembentukan Kelompok Belajar Profesional Guru (KBPG) di SD Kumnamu, SD Alam Tangerang, SD Islam Cikal Cendekia, dan SD

Markus merupakan respons strategis dan kontekstual terhadap tantangan pendidikan yang dihadapi masing-masing sekolah. Kesuksesan implementasinya sangat bergantung pada kepemimpinan aktif Kepala Sekolah dan kolaborasinya yang erat dengan Guru Program Sekolah Penggerak sebagai motor penggerak awal. Proses pembentukan yang melibatkan formalisasi visi, misi, dan struktur, serta komitmen pada pertemuan rutin, menjadi fondasi penting.

Kekuatan utama KBPG terletak pada kemampuannya untuk mengakomodasi dan menjawab tantangan spesifik sekolah melalui model yang disesuaikan: menjadi jembatan generasi di Kumnamu, wadah kolaborasi multipihak untuk ABK di Alam Tangerang, mekanisme koordinasi massal dan pengelompokan strategis untuk kelas besar di Cikal Cendekia, serta katalisator untuk mengatasi tantangan struktural dan menyebarkan semangat kolaborasi di Markus. KBPG membuktikan diri sebagai ruang kolaboratif yang efektif untuk sinergi keahlian (senior-muda), koordinasi lintas fase/jenjang, dan pemecahan masalah multipihak.

Dampak yang dihasilkan bersifat multidimensi: peningkatan kompetensi dan kolaborasi guru, pemecahan masalah sekolah yang efektif, perbaikan iklim sekolah dan semangat guru, serta pada akhirnya, peningkatan kualitas pembelajaran dan layanan siswa. Yang paling signifikan, KBPG telah naik perannya menjadi tulang punggung peningkatan kinerja sistemik, tidak hanya di tingkat sekolah tetapi merambat ke tingkat yayasan, seperti yang ditunjukkan oleh efek multiplier dari SD Markus. Dalam konteks peningkatan mutu pendidikan berkelanjutan, KBPG bukan sekadar program, melainkan budaya belajar kolaboratif yang menjadi kunci transformasi sekolah dan yayasan secara menyeluruh. Temuan ini memberikan bukti empiris yang kuat tentang nilai strategis KBPG sebagai investasi bagi pengembangan profesional guru dan peningkatan mutu pendidikan dasar.

Dialektika Implementasi Kelompok Belajar Profesional Guru di Sekolah Dasar Tangerang

1. Analisis Hasil: Dinamika Sosial dalam Komunitas Pembelajaran

Temuan penelitian mengungkapkan kompleksitas relasional yang menjadi jantung keberhasilan maupun kegagalan Kelompok Belajar Profesional (KBP). Di SD Kumnamu, kolaborasi antar generasi guru tidak sekadar transfer pengetahuan, melainkan negosiasi kultural antara kearifan pedagogis tradisional dan tuntutan inovasi kurikulum. Guru senior tidak lagi diposisikan sebagai pihak yang "tertinggal", melainkan sebagai penjaga memori kolektif tentang dinamika siswa yang tak tergantikan oleh teknologi.

Di SD Alam Tangerang, intervensi Tim Pengembang justru memunculkan paradoks dependensi: upaya pemecahan masalah terstruktur untuk siswa berkebutuhan khusus secara tak disengaja melemahkan agensi guru kelas. Terjadi pergeseran dari *teacher as decision-maker* menuju *teacher as implementer* – fenomena yang bertolak belakang dengan semangat otonomi guru dalam literatur PLC (Professional Learning Community).

Sementara itu, model klasterisasi di SD Cikal Cendekia menunjukkan bagaimana kategorisasi pedagogis dapat berubah menjadi labeling sosial. Pengelompokan siswa berdasarkan karakter perilaku – meski dimaksudkan untuk penanganan lebih personal – justru memproduksi narasi "siswa bermasalah" di kalangan guru. Temuan ini mengingatkan pada kritik Foucault tentang bahaya normalisasi dalam praktik pendidikan.

Kasus SD Markus paling gamblang menampilkan politik pengetahuan dalam KBP. Mediasi fasilitator berhasil memaksa yayasan – sebagai pemegang otoritas struktural – untuk berdialog dengan guru. Proses ini bukan sekadar koordinasi teknis, melainkan rekonfigurasi relasi kuasa yang selama ini hierarkis menjadi dialogis.

2. Perbandingan Literatur: Ketegangan antara Teori dan Realitas Lokal

Dekonstruksi Teori PLC Barat dalam Konteks Pendidikan Indonesia

1. Kepemimpinan: Antara Egalitarianisme Barat dan Hierarki Kultural Nusantara

Teori PLC Barat (DuFour, 2008) menegaskan *shared leadership* sebagai fondasi komunitas belajar. Namun, temuan di Tangerang membongkar mitos ini: Kepala Sekolah bukan fasilitator netral, melainkan *punggawa* (pemimpin budaya) yang menjembatani otoritas birokrasi dan kebutuhan pedagogis. Di SD Markus, mediasi konflik dengan yayasan hanya mungkin dilakukan melalui kharisma dan jaringan sosial Kepala Sekolah—sesuatu yang tak ter jelaskan dalam konsep *distributed leadership* Hord (1997).

Literatur Barat mengabaikan dimensi spiritual kepemimpinan dalam budaya guru Indonesia. Ketika Kepala Sekolah SD Alam Tangerang mengutip Q.S. Al-Qashash:26 dalam membangun semangat kolaborasi, ia melakukan *framing religius* yang mengubah KBP dari sekadar forum teknis menjadi ruang bermakna transendental. Pendekatan ini tak ditemukan dalam studi Vescio (2008) atau Stoll (2006), yang berfokus pada motivasi rasional-instrumental.

2. Kolaborasi: Ketegangan antara Teori Partisipatif dan Realitas Kekuasaan

Konsep *reflective dialogue* (Bolam, 2005) diasumsikan terjadi dalam ruang setara. Faktanya, di SD Alam Tangerang, intervensi Tim Pengembang menggeser diskusi dari dialog menjadi konsultasi teknis. Guru kelas—yang seharusnya menjadi subjek pengetahuan—berubah menjadi objek intervensi. Fenomena ini membantah klaim Louis & Marks (1998) tentang PLC sebagai *demokrasi epistemik*.

Yang lebih krusial: resistensi diam-diam (*silent resistance*). Di SD Cikal Cendekia, guru senior yang tak sepaham memilih "absensi mental" alih-alih konflik terbuka—strategi perlawanan khas masyarakat kolektivis yang diabaikan literatur Barat. Padahal, Bakkenes (2010) sendiri mengakui bahwa resistensi guru sering termanifestasi secara *kultural*, bukan prosedural.

3. Sumber Daya: Mitos Ketergantungan vs Kearifan Lokal

Owen (2014) berargumen bahwa PLC gagal tanpa pendanaan eksternal. Temuan di SD Markus membalik logika ini: keterbatasan justru melahirkan *improvisasi genjah*. Ketika tak ada dana untuk pelatihan, guru membuat media pembelajaran dari limbah; saat ruang pertemuan tak memadai, mereka beralih ke platform digital gratis. Ini adalah wujud *local ingenuity* yang tak terpikirkan dalam kerangka teori resource-dependency.

Literatur PLC Barat terjebak dalam romantisasi infrastruktur. Padahal, di SD Kumnamu, ruang kolaborasi paling produktif justru terjadi di *warung kopi* setelah jam sekolah—ruang informal yang cair dan egaliter. Temuan ini sejalan dengan kritik Fullan (2020) terhadap fetisisme fasilitas fisik dalam reformasi pendidikan.

4. Budaya Sekolah: PLC sebagai Arena Pertaruhan Makna

Teori PLC Barat gagal membaca politik identitas dalam kolaborasi. Di SD Alam Tangerang, label "siswa berkebutuhan khusus" yang diimpor dari wacana pendidikan inklusif Barat justru menciptakan hierarki baru. Guru secara tak sadar mengadopsi dikotomi *normal-abnormal*—fenomena yang dijelaskan Foucault lewat konsep *normalizing power*, tapi absen dalam tulisan DuFour atau Vescio.

Sementara Vescio (2008) memuja PLC sebagai *komunitas tanpa sekat*, penelitian ini mengungkap batas-batas kultural yang tak terlewati. Di SD Cikal Cendekia, pengelompokan guru berdasarkan jenjang kelas memperkuat *segregasi pedagogis*—sebuah ironi ketika PLC justru dimaksudkan untuk meruntuhkan tembok fase.

5. Dampak: Ilusi Pengukuran vs Transformasi Batiniyah

Literatur Barat terjebak pada fetisisme metrik (Barber & Mourshed, 2007). Padahal, dampak terdalam KBP di Tangerang justru tak terkuantifikasi: transformasi *self-concept* guru. Di SD Markus, guru yang awalnya pasif menjadi percaya diri memimpin diskusi—proses *empowerment* yang lebih bermakna daripada sekadar peningkatan skor tes siswa.

Tam (2015) berargumen bahwa PLC meningkatkan *professional efficacy*. Tapi penelitian ini menemukan sesuatu yang lebih halus: PLC sebagai *ruang pengakuan*. Ketika guru senior di SD Kumnampu diposisikan sebagai *pemilik kearifan lokal* (bukan pihak yang ketinggalan zaman), harga diri mereka pulih—efek psikososial yang tak terangkum dalam indikator kompetensi teknis.

6. Kontekstualisasi: Menuju Epistemologi PLC Nusantara

Temuan penelitian ini membongkar universalisme teori PLC Barat:

- Kepemimpinan bukan *shared*, tapi *layered*: Kepala Sekolah sebagai *juru damai* antara tuntutan birokrasi dan realitas pedagogis.
- Kolaborasi bukan demokratis, tapi *musyawarah*: Keputusan lahir dari negosiasi kultural, bukan voting prosedural.
- Sumber daya bukan masalah teknis, tapi *lahan kreativitas*: Keterbatasan memicu inovasi berbasis kearifan lokal.

Konsep *community of practice* Lave & Wenger (1991) perlu direvisi: di Tangerang, PLC bukan sekadar "komunitas praktik", tapi arena *negosiasi makna* tempat guru memperdebatkan apa itu "mengajar yang baik" dalam konteks budaya mereka.

Sintesis: PLC sebagai Praktek Kebudayaan

Perbandingan literatur mengungkap tiga kesenjangan teoretis fatal:

- [1]. Epistemologis: Teori PLC Barat mengabaikan cara guru *merasakan* dan *menghayati* kolaborasi.
- [2]. Politik: Literatur gagal melihat PLC sebagai *medan pertarungan kuasa* antara kebijakan pusat dan otonomi lokal.
- [3]. Etnografis: Model Barat tak menyentuh ritual kultural (seperti doa pembukaan atau makan bersama) yang justru menyemai solidaritas.

Penelitian ini membuktikan bahwa PLC tak bisa *diterapkan*, tapi harus *ditempuh*—sebuah jalan berliku tempat guru Indonesia bernegosiasi dengan modernitas pendidikan global sambil

tetap berakar pada nilai-nilai lokal. Inilah sumbangan terbesar temuan Tangerang bagi wacana PLC global: komunitas belajar bukan produk impian, tapi anak kandung pergulatan kultural.

"PLC Barat adalah bangunan teori yang rapi, tapi kehidupan guru Indonesia terjadi di *lorong-lorong berdebu* antara ruang teori dan ruang kelas. Di sanalah PLC sejati lahir: dari debu, air mata, dan tawa kolaborasi." — Resonansi Temuan Penelitian

Teori PLC Barat (DuFour, 2008) menekankan egalitarianisme dan *shared leadership*, namun temuan penelitian justru mengungkap ketergantungan kritis pada figur Kepala Sekolah. Di keempat sekolah, Kepala Sekolah bukan sekadar fasilitator, melainkan katalis kultural yang menjembatani tuntutan birokrasi dengan realitas pedagogis. Hal ini membuktikan asumsi Stoll (2006) tentang pentingnya kontekstualisasi PLC, sekaligus menolak universalisme model Barat.

Literatur menyoroti *time constraint* sebagai hambatan teknis (Vescio, 2008), tetapi penelitian ini mengungkapnya sebagai gejala ketegangan sistemik. Beban administratif guru bukan masalah manajemen waktu semata, melainkan cerminan *overregulation* sistem pendidikan – sebuah fenomena yang diabaikan dalam wacana PLC global tapi dominan di konteks Indonesia.

Yang paling menarik adalah kontradiksi dengan temuan Owen (2014) tentang ketergantungan pendanaan eksternal. Di SD Markus, justru kreativitas dalam keterbatasan menjadi kunci: pemanfaatan bahan daur ulang, ruang serba guna, dan negosiasi waktu menunjukkan bagaimana *local ingenuity* mampu mengubah hambatan menjadi sumber inovasi.

3. Implikasi Temuan: Menuju Model KBP Kontekstual

Pertama, temuan penelitian menuntut dekonstruksi konsep kepemimpinan dalam KBP. Kepala Sekolah ideal bukan *instructional leader* ala literatur Barat, melainkan "juru damai kultural" yang mahir menerjemahkan kebijakan top-down menjadi praktik bottom-up. Model *co-facilitation* di SD Markus – tempat Kepala Sekolah dan guru bergantian memimpin diskusi – menawarkan prototype kepemimpinan rotasional yang adaptif.

Kedua, perlu redefinisi peran Pengawas Sekolah. Temuan menunjukkan potensi mereka sebagai jembatan epistemik antara teori akademik dan praktik kelas. Alih-alih menjadi pengawas birokratis, Pengawas Sekolah di SD Alam Tangerang berhasil menjadi "penerjemah" yang mengonversi konsep pedagogis kompleks menjadi strategi aplikatif.

Ketiga, penelitian ini membongkar mitos netralitas teknis dalam KBP. Setiap model – baik klasterisasi di SD Cikal maupun kolaborasi lintas fase di SD Alam – mengandung dimensi politis dalam mengonstruksi relasi guru-siswa. Implikasinya, desain KBP harus disertai *ethical protocol* yang mencegah stigmatisasi.

4. Keterbatasan: Ruang Gelap yang Belum Tersinari

Penelitian ini masih menyisakan lapisan makna yang belum terkuak. Pertama, minimnya suara siswa dalam evaluasi KBP membuat klaim "peningkatan kualitas pembelajaran" menjadi asumsi tanpa verifikasi empiris dari subjek didik. Kedua, dinamika gender yang tersamar – seperti beban ganda guru perempuan – belum dieksplorasi sebagai variabel kritis.

Metode studi kasus juga membatasi pemahaman tentang jejaring makro yang mempengaruhi KBP. Pengaruh kebijakan dinas pendidikan, intervensi yayasan, hingga tekanan orang tua hanya tampak sebagai latar samar, belum sebagai aktor penuh dalam analisis.

Yang paling krusial, penelitian ini belum menyentuh filosofi kolaborasi dalam budaya lokal. Praktik *musyawarah* dan *gotong royong* yang menjadi akar kolektivisme Nusantara mungkin justru menyimpan epistemologi alternatif untuk merekonstruksi konsep PLC Barat.

Sintesis: KBP sebagai Ruang Negosiasi; Temuan penelitian membuktikan bahwa KBP bukan sekadar mekanisme pengembangan profesional, melainkan arena negosiasi permanen antara berbagai kepentingan:

- Antara tuntutan birokrasi dan kebutuhan pedagogis
- Antara pengetahuan akademik dan kearifan praktis
- Antara struktur hierarkis dan semangat kolaboratif

Keberhasilan KBP di Tangerang justru lahir dari pengakuan terhadap ketegangan ini, bukan dari penyangkalan. SD Markus menunjukkan bahwa konflik struktural dengan yayasan bukan halangan, melainkan bahan bakar transformasi ketika dikelola secara dialogis.

Akhirnya, penelitian ini mengajak kita melihat KBP bukan sebagai *tool* teknis, melainkan proses kebudayaan – ruang tempat guru tidak sekadar belajar *bagaimana mengajar*, tapi juga *bagaimana berada* dalam kompleksitas dunia pendidikan kontemporer. Di sinilah letak kontribusi terdalam penelitian: menggeser wacana KBP dari paradigma *problem-solving* menuju *meaning-making*.

Kesimpulan

Penelitian ini mengonfirmasi bahwa implementasi Kelompok Belajar Profesional Guru (KBPG) di empat sekolah dasar Kota Tangerang berhasil menjadi katalis transformatif bagi peningkatan kinerja guru dan kualitas pendidikan. Temuan kunci meliputi:

1. Kepemimpinan kolaboratif Kepala Sekolah dan Guru Program Sekolah Penggerak (PSP) menjadi motor penggerak utama keberhasilan KBPG.
2. Model kontekstual KBPG beradaptasi dengan tantangan spesifik sekolah:
 - o SD Kumnamu: Sinergi lintas generasi guru (IPTEK guru muda + kearifan guru senior).
 - o SD Alam Tangerang: Kolaborasi multipihak untuk penanganan ABK di kelas besar.
 - o SD Cikal Cendekia: Pengelompokan strategis (*clustering*) berbasis karakter siswa.
 - o SD Markus: Mediasi konflik struktural dan efek "menular" ke sekolah se-yayasan.
3. Dampak sistemik: Peningkatan kompetensi guru, perbaikan iklim sekolah, penanganan masalah berbasis bukti, serta peningkatan layanan pembelajaran siswa.

Kontribusi terhadap Ilmu Pengetahuan

Penelitian ini memberikan tiga kontribusi teoretis kritis:

1. Dekonstruksi model PLC Barat:
 - o Kepemimpinan bukan *shared* (egaliter), tetapi *layered* (berlapis) dengan Kepala Sekolah sebagai *juru damai kultural*.
 - o Kolaborasi berbasis musyawarah (negosiasi kultural) lebih efektif daripada model demokratis prosedural.
 - o Keterbatasan sumber daya memicu *local ingenuity* (improvisasi berbasis kearifan lokal), bukan ketergantungan pendanaan.
2. Integrasi perspektif lokal:
 - o Spiritualitas (e.g., framing religius) dan nilai kolektivisme Nusantara (*gotong royong*) menjadi pendorong solidaritas KBPG.
 - o PLC tidak sekadar *community of practice*, tetapi arena negosiasi makna pedagogis dalam konteks budaya Indonesia.
3. Pembongkaran mitos netralitas pendidikan:
 - o Kategorisasi siswa (e.g., *clustering*) berpotensi memproduksi stigmatisasi jika tanpa protokol etis.

- o Intervensi teknis (e.g., Tim Pengembang) dapat melemahkan *agency* guru jika tidak dikelola secara dialogis.

Rekomendasi untuk Penelitian Selanjutnya

Berdasarkan temuan dan keterbatasan, penelitian lanjutan direkomendasikan:

1. Eksplorasi suara siswa:

- o Kaji dampak KBPG pada pengalaman belajar siswa melalui metode *student voice*.

2. Analisis dinamika gender:

- o Investigasi beban ganda guru perempuan dalam partisipasi KBPG.

3. Studi jejaring makro:

- o Teliti pengaruh kebijakan dinas pendidikan, yayasan, dan orang tua sebagai aktor kunci dalam keberlanjutan KBPG.

4. Pengembangan model etis:

- o Rancang *ethical protocol* untuk mencegah stigmatisasi dalam praktik pengelompokan (*clustering*) siswa.

5. Penelitian filosofis:

- o Gali epistemologi kolaborasi berbasis budaya lokal (e.g., *musyawarah*, *mapalus*) sebagai dasar alternatif model PLC.

6. Ekspansi konteks geografis:

- o Uji temuan ini di wilayah pedesaan/pulau terpencil untuk mengidentifikasi variabel kontekstual baru.

Referensi

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company.

Bakkenes, I. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. [Disertasi doktoral, Universitas Utrecht].

Bolam, R. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. University of Bristol.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 947–967.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, *39*(3), 124–130.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, *8*(1), 1–44.
- DuFour, R. (2008). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Guastello, S. J. (2000). Symbolic dynamic patterns of written exchanges: Hierarchical structures in an electronic problem-solving group. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, *4*(2), 123–150.
- Hendrickx, M., et al. (2025). Teacher interaction patterns in professional learning communities: A cross-cultural analysis. [Manuskrip dalam persiapan].
- Hermawan, A., et al. (2024). Implementasi Kelompok Belajar Profesional di Sekolah Dasar Kota Tangerang. Laporan Penelitian. Dinas Pendidikan Kota Tangerang.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(2), 121–148.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, *106*(4), 532–575.
- Meesuk, P., Wongrugsu, A., & Wangkaewhiran, T. (2021). The development of professional learning communities in Thai schools: A secondary analysis. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *42*(1), 61–66.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nuryadin, A. (2019). Tantangan pengembangan profesional guru di Indonesia: Studi kasus implementasi KBP. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, *8*(2), 112–125.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, *54*(2), 54–77.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, *42*(5), 533–544.
- Rahman, A., & Amri, S. (2018). Evaluasi model kelompok belajar profesional di Aceh. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, *15*(1), 45–60.



Jurnal Pendidikan Transformatif (JPT)

e-ISSN: 2963-3176 Page. 300-321

Vol. 04 No. 03 (2025): Juni 2025

DOI: <https://doi.org/10.9000/jpt.v4i3.2212>

Received: 21 Juni. Revised: 25 Juni. Published: 27 Juni.

Available online at : <https://jupetra.org/index.php/jpt/issue/archive>

ISSN 2963-3176



9 772963 317006

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. Dalam R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 397–417). Cambridge University Press.
- Stoll, L. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 221–258.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, *21*(1), 22–43.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 80–91.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

