

## Reorientasi Sistem Pendidikan Menengah Berlandaskan Semangat Desentralisasi Kebijakan Pendidikan

□ **Prof.Dr. I Gde Widya**  
*STKIP Singaraja*

Seperi tertuang dalam UU no. 2/1989 (pasal 15) tentang Sistem Pendidikan Menengah maka pendidikan menengah merupakan lanjutan serta perluasan pendidikan dasar. Jenjang pendidikan dimaksudkan menyiapkan peserta didik menjadi anggota masyarakat yang memiliki kemampuan mengadakan hubungan timbal balik dengan lingkungan sosial, budaya dan alam sekitar serta dapat mengembangkan kemampuan lebih lanjut dalam dunia kinerja atau pendidikan tinggi.

Baru semenjak bergulirnya semangat reformasi yang antara lain terefleksi pada lahirnya UU no. 22/1999 tentang Otonomi Daerah maka upaya ke arah reformasi dan sentralisasi kebijakan pendidikan menjadi tema utama dalam pembaharuan sistem pendidikan nasional. Hal ini tercermin jelas dalam hasil Rakernas Depdiknas tahun 2000 yang lalu (disamping menjadi topik utama dalam berbagai seminar/diskusi tentang reformasi pendidikan terutama seminar khusus yang disponsori Depdiknas, Bappenas serta Worldbank tanggal 4 Juli 2000 yang lalu). Dalam salah satu butir dari laporan tentang kebijakan khusus dalam pembinaan pendidikan menengah, sudah muncul rumusan “meningkatkan” manajemen pendidikan menengah dengan mengupayakan demokratisasi dan desentralisasi antara lain peningkatan peranan komite sekolah dalam implementasi dan penilaian penyelenggaraan pendidikan di sekolah (Laporan Hasil Diskusi Kelompok dalam Rakernas depdiknas tahun 2000 tentang desentralisasi Pendidikan dan Kebudayaan dan Rencana Kebijakan Departemen tahun 2000/2001). Rumusan kebijakan dasar pembinaan pendidikan

menengah ini bahkan kemudian diikuti secara lebih rinci dengan berbagai rumusan yang kelihatannya sangat sadar bertolak dari tekad mau menjabarkan konsep-konsep demokratisasi serta desentralisasi tersebut, paling sedikit secara tekstual (sebagai wacana). Sekarang tinggal menunggu bagaimana butir-butir rumusan itu mau dan bisa diimplementasikan.

Secara umum telah muncul berbagai tanggapan kritis tentang kemungkinan hambatan yang akan dihadapi para penyelenggara pendidikan, seperti misalnya menyangkut sumber daya manusia di daerah, kesadaran/kemauan mengubah/menyesuaikan diri dari berbagai tradisi/kebiasaan yang sudah mapan terutama dari penyelenggara pendidikan termasuk guru (disamping dari masyarakat sendiri), dan juga kondisi sosial-ekonomis-politik yang masih goyah/rentan.

Dilihat dari pengalaman pembaharuan pendidikan di Indonesia apa yang pernah dikemukakan CE Beeby (seorang konsultan Proyek Penilaian Nasional Pendidikan) tentang kelemahan pendidikan kita adalah bahwa kita cukup hebat dalam kemampuan merumuskan tujuan tetapi tidak diikuti dengan kemampuan menjabarkannya dalam pelaksanaan kebijakan sehari-hari (dalam arti sering memang sulit diimplementasikan baik karena rumusnya kabur ataupun karena tidak sesuai dengan kenyataan kondisi di lapangan, lihat Beeby, 1981: 144-168). Disamping itu kelemahan yang sudah sering dilontarkan adalah bahwa pembaharuan pendidikan kita sering tidak utuh dan sistematis (cenderung tambal sulam), atau bahwa dalam setiap pembaharuan, kita cenderung mulai lagi

dari awal (tidak ada kontinuitas, atau dengan kata-kata populer ganti menteri ganti kebijakan). Kelemahan lain yang mungkin paling relevan untuk ditampilkan dalam kaitan permasalahan yang kita akan bahas adalah bahwa dalam perumusan kebijakan-kebijakan pendidikan di waktu yang lewat (mungkin sampai sekarang juga) terdapat kecenderungan menonjolnya intervensi ideologis-kekuasaan dalam sistem dan proses pendidikan yang menyebabkan (sering secara terselubung) pendekatan elitis sentralisme dalam pengambilan kebijakan sukar dihindarkan.

Hal yang terakhir ini akan terkait dengan permasalahan utama yaitu kemungkinan munculnya hambatan-hambatan struktural (*structural constraints*) dan konsekuensi dilematis yang bisa ditimbulkannya dalam upaya yang sangat ambisius untuk mewujudkan paradigma baru dalam sistem pendidikan kita, termasuk dalam jenjang pendidikan menengah.

### **Desentralisasi Pendidikan serta Reorientasi Struktur Ideologis Kebijakan Pendidikan**

Seperti telah tertuang dalam beberapa rumusan Rakernas Depdiknas 2000 yang telah disinggung sebelumnya dan juga dari komentar beberapa pakar pendidikan di media massa, sudah jelas dalam rangka pergeseran paradigma pendidikan yang kita ingin wujudkan, yang paling strategis mau diupayakan adalah mereorientasikan struktur ideologis berbagai kebijakan yang pada mulanya sangat sentralistik hegemonis menjadi desentralistik demokratis (dalam GBHN 1999 disebutkan sebagai “*community-based education* dengan *school-based management*”). Namun demikian, kita sering kurang menyadari bahwa justru di sini terletak masalah yang paling krusial pula, karena ini menyangkut permainan ideologi (*ideological interplay*) seperti yang banyak dibahas dalam tinjauan sosiologi/antropologi pendidikan.

Dalam perspektif sosiologis edukatif masalah ini bisa ditelusuri dengan melihat lebih dahulu bagaimana satu *‘hegemonic education’* itu berkiprah. Ini dimulai biasanya dengan bergeraknya kekuatan ideologis tertentu dalam sistem dan proses pendidikan yang membentuk sistem pengaruh melalui para birokrat/administrator pendidikan diberbagai jenjang operasionalnya. Di sini berperan/beroperasi legalitas birokrat/administrator yang atas nama keprofesionalannya seakan-akan melegitimasi keputusan-keputusannya sebagai rumusan-rumusan manajemen (modern) yang bisa dipertanggungjawabkan, pada hal ini sering merupakan penyamaran tujuan-tujuan politis ideologis tertentu (lihat a.1. Musgrave, 1974; Karabel & Halsey, 1978; Apple, 1979; Bates, 1983). Struktur kekuatan ideologis ini juga bisa masuk dalam praksis pendidikan yang dengan intervensi pada berbagai jaringan pendidikan menimbulkan lingkungan sekolah atau masyarakat sekitar menjadi pasif (tergantung pada arahan pusat) atau secara tidak sadar lama-lama mengukuhkan struktur kekuatan ideologi tadi (diterima sebagai kesadaran kelompoknya sendiri).

Dengan didorong oleh obsesi/semangat pemeratakan kesempatan mendapatkan pendidikan untuk semua golongan di masyarakat sudah lama ada usaha (gerakan) melenyapkan ketimpangan ini (*inequality opportunity*). Namun diakui oleh banyak pihak betapa sulitnya mewujudkan idealisme ini, sampai-sampai para pendukung gerakan ini cenderung berkesimpulan, seperti dikatakan Connell bahwa “*the reform movement founded on the goal of equality of opportunity and the tradition of academic work which has been associated with it, ... has failed*” (Connell et.al., 1982: 198). Sehubungan dengan itu pertanyaan yang lebih relevan kemudian “*what we do instead?*”. Jawaban bagi pertanyaan ini dianggap sekaligus sebagai titik pangkal bagi munculnya gagasan mengambil jalan pintas yang sering dikampanyekan sebagai “*back to basic*”. Maksudnya seperti yang

ditegaskan oleh Connell adalah “*what we have to do is accept the fact of class division in the school system as the price of a broader strategy in which the school can again become the means for demokratis purposes*” (Connell, et.al. 1982: 198). Ini tidak lain berarti sulit menghindari dari kenyataan adanya pengaruh dominasi kelas (*hegemonic power/ideology*) dalam pendidikan sehingga lebih masuk akal mencari jalan pintas menuju pendidikan yang lebih demokratis, yaitu dengan mengembangkan paradigma baru yang menekankan pemaknaan baru tentang arti pengetahuan (*knowledge*) dengan semboyan “*knowledge must be relevant and meaningful and empowering*”. Dengan kata lain, yang menjadi isu utama pendidikan bukan lagi “*equal educational opportunity*”, tetapi “*equality through community-based education*”, menurut istilah yang lebih teknis “*making workingclass school organic to their class*”. Di sini yang menjadi ukuran pemerataan pendidikan adalah terutama kemanfaatannya dan pada dukungannya pada pemberdayaan masyarakat lokal (*locally relevant education*), bukan pada standar kompetitif yang menjadikan status yang perlu dicapai dengan perjuangan. Pertanyaan yang cukup mendasar sekarang apakah pergeseran orientasi kebijakan pendidikan dari yang sentralistis ke desentralistis (sesuai otonomi daerah) bermaksud seperti alternatif terakhir yang digambarkan di atas ini?

Kelihatannya masih sulit mencari jawaban yang lebih definitif tentang masalah ini. Namun apabila kita berasumsi bahwa arahnya memang ke sana (mengembangkan pendidikan yang berorientasi pada kebutuhan masyarakat lokal seperti dalam rumusan GBHN 1999), maka yang paling penting untuk diupayakan tentang memberdayakan sekolah dan masyarakat pendukungnya untuk siap mengemban peran/tanggung jawab baru tersebut, sesuatu dengan sendirinya tidak semudah membalikkan telapak tangan. Memang secara konsep, hasil Rakernas 2000 telah merinci misalnya pem-

bagian porsi kewenangan, fungsi serta tanggung jawab berbagai komponen terkait baik di pusat, propinsi, kabupaten, sekolah dan masyarakat lingkungannya. Akan tetapi kesiapan konsep tentu tidak dengan sendirinya berarti telah terjadi gerak ke arah desentralisasi tersebut, apalagi ini banyak menyangkut perubahan sikap yang sudah mapan (sudah terbentuk cukup lama). Seperti yang ditegaskan Winarno Surakhmad, ada sesuatu yang mencemaskan apabila para pelaku pendidikan di daerah dan anggota masyarakat masih menggantung diri pada petunjuk dari pusat (dianggapnya sebagai awal dari kegagalan pendekatan baru tersebut). Betapa krusialnya masalah pemberdayaan masyarakat ini (untuk ikut peduli/ bertanggung jawab) bisa kita bandingkan dengan pengalaman negara-negara lain, termasuk yang sudah maju yang ternyata juga mendapatkan banyak hambatan (lihat studi khusus Fitzgerald et.al., 1974).

Namun betapapun sulitnya, apabila kita telah bertekad ke arah itu, langkah-langkah nyata perlu diambil dimulai dari upaya menyadarkan masyarakat setempat bahwa pendidikan di sekolah adalah milik mereka (sebagai stakeholders) karena bertujuan memberi manfaat sebesar-besarnya untuk mereka. Untuk itu sekolah harus lebih dulu benar-benar paham (menyerap) apa yang menjadi kebutuhan masyarakat (melalui proses identifikasi kebutuhan yang cermat) sebagai landasan dari apa yang diistilahkan “*locally relevant needs*”. Hal ini baru bisa dicapai bila dilakukan semacam studi-studi khusus tentang berbagai “*educational disadvantages*” yang dialami masyarakat itu dan atas dasar itu sekaligus menemukan “*locally educational needs*” yang perlu dipenuhi melalui program-program pendidikan yang disusun bersama di sekolah. Ini benar-benar berbeda dengan pola “*need assessment*” yang biasa dilakukan dalam kebijakan yang sentralistis yang lebih banyak didasarkan pada asumsi-asumsi dan yang kemudian cenderung terdistorsi oleh kepentingan-kepentingan (sesuai

mekanisme “*hegemonic education/curriculum*”). Maka dari itu pula upaya indentifikasi kebutuhan lokal ini semestinya diserahkan sepenuhnya pada badan-badan yang dibentuk oleh masyarakat sendiri (bukan oleh birokrat/administrator yang mewakili pusat). Hal ini dilakukan bukan saja untuk menghindari distorsi, tetapi juga karena bukan perkara mudah untuk menjangkau apa yang benar-benar dibutuhkan masyarakat lokal tersebut (sering dikatakan semacam membuka “*pandora’s box*”). Seperti ditegaskan oleh Edgar, program pendidikan yang benar-benar mencerminkan kebutuhan masyarakat adalah:

*...one that means involvement, through active negotiation in the process of learning, through sharing the teacher’s power to define what shall be taught, participating in deciding the strategies to be used and having confidence to challenge a system that fails to allow that sort of ‘engagement’* (Edgar, 1983: 113).

Pertanyaan di atas ini sekaligus juga berarti pentingnya apa yang kita kenal dengan partisipasi masyarakat/orang tua dalam proses pendidikan. Konsep sudah sangat populer ini (sering dianggap kata kunci dalam pendidikan berbasis masyarakat) dalam operasionalisasinya tidak semudah/sederhana yang dibayangkan, termasuk di negara-negara maju yang warganya relatif lebih sadar dan lebih tinggi rata-rata tingkat pendidikannya (lihat studi Fitzgerald et.al., 1974). Di negara-negara maju ini juga terlihat gejala yang diistilahkan Connell sebagai “*the pleasure of mutual ignorance*” (sama-sama menikmati ketidaksalingpedulian antara pihak sekolah dan keluarga/masyarakat) (Cornnell et.al., 1982:54; lihat pula Widya, 1991: 14-17).

Sumber hambatan sebenarnya ada di luar maupun di dalam masyarakat sendiri. Yang dari luar terutama berasal dari kecenderungan keengganan atau bahkan penolakan para pelaksana pendidikan (termasuk birokratnya) sebagai representasi kekuatan ideologi dominan

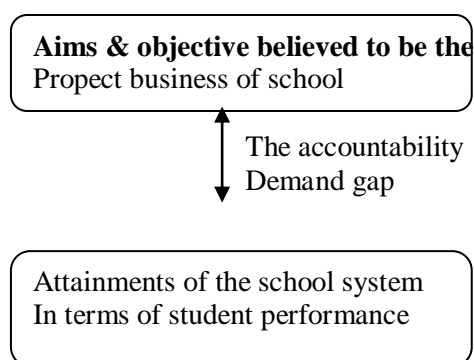
(meskipun biasanya tidak ditampilkan secara eksplisit) karena ada rasa khawatir atau ancaman atas kemampuan otoritas serta keprofesionalan mereka (lihat Blakers, 1983: 119-121). Untuk itu perlu semacam “*fundamental readjustment*” yang sering makan waktu lama untuk mewujudkannya.

Di lain pihak keengganan berpartisipasi itu juga datang dari pihak masyarakat/orang tua sendiri. Ini sebenarnya tidak mengherankan karena dalam sejarah persekolahan yang bertahun-tahun ada kecenderungan untuk men “*discourage*” mereka yang merupakan konsekuensi pendekatan “*hegemonic education*” tersebut. Disamping itu selama ini pengalaman traumatis para orang tua yang seperti diungkapkan Blakers bahwa bagi para orang tua murid berpartisipasi aktif dengan kegiatan sekolah hanya berarti “*more fund-raising, more canteen morning, more boring, meeting with irrelevant agenda*” (Blakers, 1983: 119).

Dengan demikian memang mudah membangun partisipasi masyarakat sebagai suatu wacana seperti terlihat dalam GBHN 1999. Akan tetapi begitu konsep-konsep ini akan diwujudkan dalam praktek mulai dirasakan kesulitannya. Namun demikian oleh karena partisipasi tersebut merupakan faktor kunci dalam realisasi pendekatan baru dalam pendidikan kita, maka perlu ada upaya-upaya (mungkin dalam bentuk studi-studi khusus berupa proyek-proyek rintisan) untuk menemukali berbagai hambatan utamanya serta kemungkinan pemecahannya.

Ada satu aspek kunci lagi yang perlu mendapat perhatian khusus bagi upaya mewujudkan pendidikan berbasis masyarakat, yaitu perlu dikembangkan apa yang sering disebut sebagai “*social accountability*” dari pelaksanaan proses pendidikan di lingkungan masyarakat. Maksudnya, karena sekolah berfungsi memenuhi kebutuhan masyarakat setempat maka perlu ada parameter akuntabilitas sekolah tentang seberapa jauh sekolah berhasil menyelenggarakan tanggung jawabnya (menyelenggarakan

program untuk memenuhi kebutuhan masyarakat tersebut). Tentu saja akuntabilitas yang bersifat sosial ini lebih relatif sifatnya (kurang konkrit) daripada akuntabilitas dalam bidang manajemen keuangan misalnya, apalagi ini menyangkut sejumlah variable yang sering di luar kontrol pelaksanaan program (seperti misalnya: keterbatasan dana pendidikan, dunia kerja, standar moral dalam masyarakat lingkungan, dan lain-lainnya). Namun menurut Hewitson ada satu model yang mungkin bisa dijadikan pegangan umum, yaitu yang disebut “*the accountability demand gap*” dari tuntutan akuntabilitas yang konsepnya bisa digambarkan sebagai berikut.



Jadi fungsi akuntabilitas sosial di sini terutama terkait dengan seberapa jauh gap tuntutan akuntabilitas itu bisa dipersempit atau bahkan dihilangkan, artinya antara “*aims & objective*” bisa berpadanan (*matched*) dengan “*attainment of the school system*”. Pengembangan/penerapan akuntabilitas sosial ini dengan sendirinya juga akan terkait dengan apa yang sering disebut “*school-based management*”.

Hal-hal di atas ini (tentang konsep “*locally relevant needs, community participation and social accountability*”) diajukan disini sebagai suatu keharusan dasar ke arah terlaksananya gagasan baru berupa pendidikan berbasis masyarakat dalam rangka proses desentralisasi pendidikan. Untuk itu di bawah ini akan dicoba dibahas lebih lanjut beberapa implikasinya dalam kaitan dengan apa yang telah dan akan diambil

oleh penentu kebijakan khususnya dalam jenjang pendidikan menengah.

### Beberapa Implikasi dalam Pengembangan Kebijakan Pendidikan

Bertolak dari apa yang telah dibahas dalam butir 2 di atas terlihat beberapa karakteristik utama (sekaligus sebagai prasyarat) dari program pendidikan yang berbasis masyarakat, yaitu a.l:

- (1) bahwa pendidikan yang bersifat desentralisasi ini haruslah benar-benar didasari kebutuhan riil masyarakat setempat (*locally relevant needs*) sehingga hasil proses pendidikan dirasakan benar manfaatnya oleh masyarakat;
- (2) sejalan dengan karakteristik di atas ini, pendidikan yang berbasis masyarakat itu haruslah melibatkan peran serta/partisipasi masyarakat dalam arti sebenarnya dalam berbagai perumusan kebijakan pendidikan, mulai dari identifikasi kebutuhan masyarakat, perumusan kurikulum yang mengakomodasikan kebutuhan tersebut, pelaksanaan proses/programnya, sampai pada evaluasi proses/program serta hasilnya;
- (3) untuk mengawasi proses/program pendidikan seperti yang telah digariskan perlu ada/dikembangkan ukuran-ukuran keber-tanggungjawaban sosial dari seluruh aspek penyelenggaraan proses/program pendidikan itu;
- (4) untuk mewujudkan tujuan di atas diperlukan penyelenggara-penyelenggara pendidikan (administrator, guru, sumber daya pendukung lainnya, termasuk yang berasal dari masyarakat) yang benar-benar handal, berdidikasi tinggi serta inovatif kreatif;
- (5) untuk mewujudkan semua hal di atas perlu dibentuk badan-badan di luar struktur organisasi formal (di luar suasana birokratis) yang terutama akan mengikutsertakan anggota masyarakat (seperti yang telah disebut-sebut dalam laporan hasil Rakernas 2000,

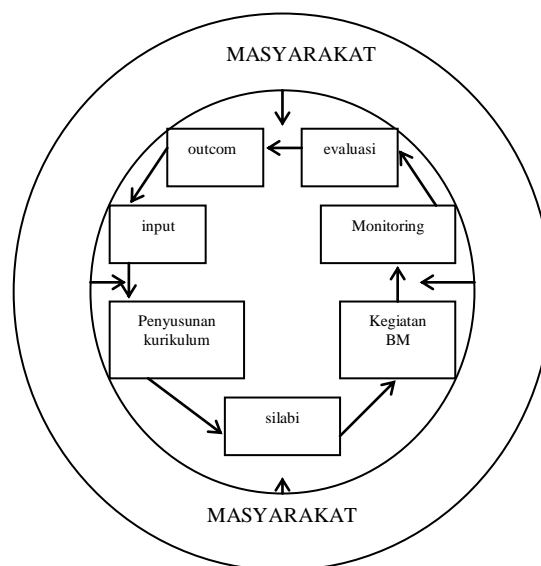
seperti Komite Pendidikan di daerah ataupun di sekolah;

- (6) untuk mendukung pencapaian optimal hal-hal yang ingin dikembangkan seperti disebutkan di atas kiranya diperlukan banyak studi khusus/pendahuluan dan beberapa proyek rintisan yang juga mestinya sudah melibatkan orang-orang daerah/anggota masyarakat setempat, dan dijauhkan dari suasana birokratis hierarkis (semacam yang sering dikenal dengan nama “*local committee fox educational research*”).

Menyadari beberapa karakteristik utama di atas menarik untuk disimak apakah hasil-hasil rumusan Rakernas Depdiknas 2000 telah mencerminkan satu garis kebijakan yang mengarah ke hal-hal di atas. Dalam melihat masalah ini, satu hal memang perlu disadari, sulit untuk membayangkan bahwa hasil rumusan Rakernas tersebut akan mampu menghasilkan gambaran komprehensif dan mendetail/operasional tentang apa yang akan dilakukan di lapangan. Namun demikian dari situ diharapkan paling sedikit terlihat kecenderungan kebijakan yang akan dijadikan pegangan bagi semua unsur penyelenggara pendidikan di pusat maupun di daerah, yang kemudian bisa dipadankan dengan beberapa karakteristik di atas.

Dari rumusan-rumusan formal yang ditampilkan dalam Rakernas itu kelihatan belum nampak satu kerangka berpikir utuh dalam implementasi paradigma baru tersebut. Unsur-unsur pemikiran demokratisasi dan desentralisasi pendidikan terlihat masih berbaur dengan unsur-unsur kebijakan pendidikan yang telah ada sebelumnya. Demikian juga dalam rumusan-rumusan berikutnya yang lebih rinci (menyangkut wewenang, peran dan fungsi/tugas penyelenggara pendidikan) juga belum terlihat mekanisme berpikir yang sistematis dan sistemik yang berupa satu jaringan lengkap keterlibatan masyarakat yang berawal dari identifikasi kebutuhan (*need assessment*), perencanaan program, pelaksanaan program, monitoring pelaksanaan, evaluasi hasil dan akhirnya masukan-masukan

balik bagi penyempurnaan program. Bila digambarkan secara keseluruhan alur berpikirnya mestinya seperti di bawah ini, dimana peranserta masyarakat terlihat pada setiap komponen jaringan program.



Bahwasanya gambaran sistem seperti di atas ini belum terlihat dalam kebijaksanaan yang dituangkan dalam hasil Rakernas 2000 tentu saja tidak mengherankan karena landasan-landasan idiiil/hukum formal kebijakan tersebut (kecuali GBHN 1999) masih merupakan produk lama (seperti UU no. 2/1989 beserta PP aturan-aturan pelaksanaannya). Maka dari itu apabila kita ingin mewujudkan secara nyata gagasan-gagasan baru kebijakn pendidikan (seperti pendidikan yang demokratis da sentralistis) perlu dipikirkan langkah-langkah revisi/ penyempurnaan dasar-dasar hukum produk lama tersebut.

Sementara itu sambil menunggu penyempurnaan tersebut beberapa kebijakan baru yang mengandung semangat desentralisasi mungkin sudah bisa dirintis. Misalnya dari bentuk-bentuk satuan sekolah menengah seperti SMU dan SMK perlu dipikirkan bentuk-bentuk diversifikasinya sesuai kondisi serta kebutuhan daerah-daerah tertentu. Dalam hubungan ini satu model sekolah (di jenjang menengah) sudah pernah dimunculkan di tahun 70-an dengan

nama "Sekolah Menengah Komprehensif" atau lebih dikenal "Sekolah Menengah Pembangunan" (tentang konsep menyeluruh model sekolah ini lihat a.l. "Kebijakan dan Langkah-langkah Pembaharuan Pendidikan", Depdikbud 1973). Ini sekolah pembangunan merupakan semacam gabungan SMU dan SMK, karena ide dasarnya adalah memberi peluang pada murid untuk meneruskan studinya sampai ke pendidikan tinggi, namun apabila anak oleh karena satu hal terpaksa harus masuk ke lapangan kerja mereka juga dibekali paket-paket pendidikan ketrampilan singkat (*short training*). Jadi disini sekolah mempunyai fungsi rangkap (dwi dharma), yaitu menyelenggarakan pendidikan menengah penuh (*full course*) dan program pendidikan terminal berjangka pendek (3 bulan atau lebih). Ide dasarnya bisa melayani setiap anak didik sesuai dengan kemampuannya, baik kemampuan kecerdasan, fisik, waktu, biaya dan juga kondisi daerah tertentu.

Di beberapa daerah hakekatnya sudah muncul sekolah menengah sejenis ini, misalnya yang dikenal dengan nama SMU Plus (khusus di daerah Bali sebagai daerah tujuan wisata, plusnya itu terutama dalam bentuk ketrampilan di bidang pariwisata, dan bahkan kemudian ada yang menjelam benar-benar sebagai kombinasi SMU dan SMK dengan nama Sekolah Menengah Industri Pariwisata/SMIP). Tentu saja dengan landasan hukum yang ada sekarang, posisi sekolah semacam ini akan menimbulkan masalah, sehingga pernah ada kebijakan setempat yang melarang jenis sekolah seperti itu, pada hal nyata-nyata dirasakan kebutuhannya oleh kondisi setempat.

Sehubungan dengan hal di atas ini, apabila kita sungguh-sungguh ingin membangun pembaharuan ke arah desentralisasi pendidikan, mestinya sudah bisa dimulai memberikan peluang lebih kepada daerah/masyarakat setempat dalam mengembangkan jenis maupun kurikulum sekolah. Apalagi salah satu kebijaksanaan GBHN 1999 menekankan pembaharuan sistem pendidikan termasuk pemebaharuan kurikulum,

berupa diversifikasi jenis pendidikan secara profesional.

Khusus tentang AMK kira perlu pula ada pengkajian ulang terutama untuk menemukan jenis serta model kurikulum yang pas dengan variasi tuntutan lapangan kerja serta kondisi peserta didik/kondisi orang tuanya serta daerahnya. Dalam hubungan ini menarik untuk dipertimbangkan gagasan Agung Purwadi (lihat Purwadi dalam Kajian Dikbud, 1998) menyangkut reformasi pendidikan menengah kejuruan. Dia bertolak dari kenyataan: pasar kerja yang beragam, tingginya biaya satuan, serta kemampuan murid dan orang tua. Untuk itu dia menyarankan perubahan orientasi SMK dari "*demand oriented*" ke "*customer oriented*". Meskipun kedua orientasi ini pada dasarnya sama tetapi juga berbeda dalam hal kalau yang pertama hanya memperhatikan tuntutan pasar kerja, sedangkan yang kedua disamping memperhatikan pasar kerja juga tidak melupakan kondisi siswa dan orang tua. Ini terutama terlihat pada efek dari kedua orientasi tersebut. Siswa yang rendah kemampuan ekonominya cenderung tidak dapat menyelesaikan studinya (*do*) dan yang bisa menyelesaikan studinya bisa juga menganggur karena keragaman jenis pekerjaan yang tidak bisa dipenuhi oleh sekolah. Sebagai jalan keluarnya dia mengajarkan membagi pendidikan kejuruan menjadi tiga tingkat, masing-masing tingkat diakhiri dengan ujian sertifikasi (menunjukkan satu tingkat ketrampilan yang telah dikuasai siswa), sehingga setelah mencapai sertifikat kalau keadaan tidak mengijinkan anak bisa berhenti dulu untuk bekerja. Kalau sudah tersedia biaya lagi dapat kembali untuk melanjutkan ketingkat yang lebih tinggi, jadi praktis tidak dikenal ada drop out.

Satu hal lagi yang perlu mendapat peninjauan kembali adalah mengenai penjurusan di SMU. Dalam sejarah pendidikan menengah di Indonesia kita telah mengenal beberapa model penjurusan terutama menyangkut jenjangnya. Kita telah menyaksikan penjurusan mulai di kelas 1, kemudian ada lagi penjurusan mulai di

kelas 2, dan sekarang kita memiliki SMU yang penjurusannya dimulai di kelas 3. Mengapa tidak kita coba meninggalkan sistem penjurusan itu, dalam arti hanya ada pembedaan (mata pelajaran) pengutamaan (semacam bidang major) dan sejumlah mata pelajaran pilihan (sejenis minor). Reosunignya, dengan penjurusan berarti kurang fleksibelnya kesempatan murid mengembangkan berbagai minat yang dimilikinya. Dengan kata lain, penjurusan tersebut bisa menyudutkan murid dengan minat yang lebih variatif dan sebaliknya juga bisa menyudutkan murid yang hanya memiliki kemampuan di bidang terbatas karena efek negatif sampingan penjurusan itu adalah berkembangnya citra bahwa jurusan tertentu (IPA) sangat prestisius (bergengsi tinggi) sedang yang lainnya dianggap kurang bergengsi. Tentu saja tidak mudah mengubah sistem yang sudah sangat mapan itu, tetapi upaya ini perlu dilakukan sesuai pendekatan baru yang ingin diwujudkan.

Implikasi lain dari pendekatan baru dalam sistem pendidikan kita yang bertekanan pada desentralisasi dengan sendirinya menyangkut sistem evaluasi yang ada sekarang. Evaluasi yang cenderung seragam secara nasional tentu perlu ditinjau kembali. Penilaian hasil belajar semacam EBTANAS jelas tidak menjadi relevan dalam konteks pendidikan yang berorientasi pada kebutuhan daerah, meskipun harus diakui perlunya menegakkan standar yang bersifat nasional bahkan internasional. Ini berarti perlu dicari format-format baru dalam system evaluasi yang lebih sesuai dengan paradigma baru pendidikan kita.

Berbicara masalah upaya membuat reorientasi berbagai aspek sistem pendidikan kita sesuai semangat desentralisasi tentu saja tidak semudah yang kita inginkan (banyak menyangkut “fundamental readjusment), namun momentum reformasi ini perlu dimanfaatkan semaksimal mungkin demi terwujudnya dasar-dasar kehidupan berbangsa yang lebih baik.

## Penutup

Dari berbagai aspek pembahasan di atas bisa disimpulkan beberapa butir pemikiran strategi sebagai berikut.

- (1) Semangat untuk mengembangkan paradigma baru pendidikan, yaitu pendidikan yang berbasis masyarakat kelihatannya akan mengalami banyak hambatan. Salah satu hambatan itu adalah adanya resistensi dari “*hegemonic power/ideologi*” di masyarakat yang tetap ingin memonopoli sistem pendidikan untuk kepentingan kelompoknya.
- (2) Untuk mengakomodasikan/menetralkan hambatan ini jelas memerlukan “*fundamental readjustment*”, dalam arti upaya reorientasi struktur ideology kebijakan pendidikan, dari yang bersifat sentralistis ke desentralistis. Indikator utama dari pergeseran ini mestinya terlihat dari seberapa jauh kebijakan baru tersebut mencerminkan hal-hal seperti: “*locally relevant needs*” sebagai landasan penyusunan program pendidikan; seberapa jauh bisa digalang “*ocal community participation*” dalam perencanaan, pengembangan, pelaksanaan, serta evaluasi berbagai program pendidikan; dan yang tidak kalah pentingnya seberapa jauh berkembangnya kesadaran “*social accountability*” dalam penyelenggaraan program-program pendidikan oleh pelaksana-pelaksana pendidikan di lapangan.
- (3) Perlu disadari pula munculnya pendekatan “*coummunity-based education*” sebenarnya berasal dari upaya mendorong pemerataan kesempatan pendidikan, ketika berbagai upaya sebelumnya untuk mengembangkan “*equality of opportuny*” dalam pendidikan mengalami kegagalan. Hal ini masuk akal karena selama pendidikan bersifat sentralistis, yang kuat (kelompok elite) akan selalu lebih berhasil memanfaatkan peluang pendidikan. Melalui pendekatan desentralisasi sistem pendidikan/persekolahan dengan



- sadar akan diupayakan lebih berorientasi kepada kebutuhan masyarakat (“*making school organic to disadvantages class*”).
- (4) Hanya saja dilain pihak perlu disadari pula bahwa pendidikan berbasis masyarakat ini dalam satu hal mungkin menjadi kurang responsif antisipatif terhadap tantangan/ tuntutan era globalisasi. Jaman globalisasi, seperti kita ketahui, sangat menekankan semangat “kompetisi” dan “keunggulan”, sebagai modal bersaing dalam peluang karier/kerja tersebut. Sedangkan pendekatan pendidikan berbasis masyarakat dalam satu hal sangat menekankan standar lokal dalam evaluasi keberhasilan proses pendidikan (disini ada dilema antara “*locally standardized outcome*” dengan “*globally standardized outcome*”).
- (5) Bertolak dari kenyataan di atas perlu dicari format yang tepat dalam upaya kita mengembangkan paradigma baru sistem pendidikan kita, khususnya dijenjang sekolah menengah yang beberapa alternatif praktisnya sudah disinggung secara singkat dalam muraian terdahulu. Yang jelas tetap perlu dikembangkan sistem pendidikan/persekolahan yang merefleksikan “*locally relevant needs*” dengan berbagai konsekuensi implementasinya dalam praksis pendidikan. Namun, di lain pihak tetap perlu diperhatikan tantangan/tuntutan baru era globalisasi seperti antara lain digambarkan oleh Scheunflug dan Dalin & Rust tentang sekolah masa depan (lihat Scheunflug, 1996; Dalin & Rust, 1995).
- Cultural Transmission*” dalam R.K. Braowne & L.E. Foster (eds), *Sociology of Education*. Melbourne: McMillan.
- Beeby, C.E. 1981. *Pendidikan di Indonesia* (Penilaian dan Perencanaan) Jakarta: PL3ES.
- Blakers, C. 1983. “Having a say: Parent Participation in decision Making”, dalam R.K. Browne & L.E. Foster (eds), *Sociology of education*. Melbourne: McMillan.
- Buchari, Mochtar. 2000 “*Pembaharuan Pendidikan dalam Tatanan Politik Baru Indonesia*”, artikel dalam *Harian Kompas*, 24 Juli 2000 (hal 4).
- Connell, R.W. et al. 1982. *Making the difference* (School, Families, and Social Division). Sydney: George Allen & Unwin.
- Dalin, Per & Rust, Val D. 1995. *Toward Schooling for the Twenty-first Century*. Melbourne: Cassell.
- Departemen Pendidikan Nasional Rumusan Hasil Rapat Kerja Nasional Departemen Pendidikan Nasional Tahun 2000 tentang Kebijakan Tahunan Departemen.
- Edgar, D. 1983 “Locally Relevant Education”, dalam R.K Browne & L.E. Foster (eds), *Sociology of Education* Melbourne: McMillan.
- Iritzgorald et.al. 1974. *School and Neighbourhood* Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Hewitson, M. 1983. Social Accountability and the School System”, dalam R.K. Browne & L.E. Foster (eds), *Sociology of Education*. Melbourne: McMillan.
- Karabel, J. & Hasley, A.H. 1977. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Musgrave, P.W. 1974. *Contemporary Studies in the Curriculum*. Melbourne: Melbourne University Press.

## Daftar pustaka

- Aple, M. 1979. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge
- Bates, R. 1983. “*Educational Administrasion and*