



Sistem Pendidikan Vokasi di Inggris

**Kantor Atase Pendidikan dan Kebudayaan
Kedutaan Besar Republik Indonesia (KBRI) London
2018**

Sistem Pendidikan Vokasi di Inggris

**Kantor Atase Pendidikan dan Kebudayaan
Kedutaan Besar Republik Indonesia (KBRI) London
2018**

Edisi 1 diterbitkan 2018

@2018 Kantor Atase Pendidikan dan Kebudayaan,
Kedutaan Besar Indonesia (KBRI) London

xii + 176 hlm.,: 176 x 250 cm

ISBN: 978-0-9928864-6-2

Pelindung : Dr. Rizal Sukma

Pengarah : Prof. E. Aminudin Aziz, M.A., Ph.D.

Penelaah : Dr. Agus Setiawan

Penyelia (Editor) : Dorothy Ferary

Layout & Cover : Desma Yuliadi Saputra

Tim penulis : Aprillyana Dwi Utami, Arihdya Caesar Pratikta,
Aziza Restu Febrianto, Budi Waluyo,
Davina Azalia Khan, Dorothy Ferary, Melisa Apriyani,
Navila Roslidah, Rinda S. Kurnia, Sri Lestari,
Tracey Yani Harjatanaya, Uyun Nishar

Penerbit : Kantor Atase Pendidikan dan Kebudayaan (2018)
Sistem Pendidikan Vokasi di Inggris. KBRI London:
London



SAMBUTAN

Duta Besar Luar Biasa dan Berkuasa Penuh Republik Indonesia
Untuk Inggris Raya, Irlandia, dan International Maritime Organization (IMO)

Model Pendidikan Vokasi/Kejuruan yang dilaksanakan di Inggris Raya sesungguhnya dapat menjadi salah satu rujukan terbaik untuk bisa dilaksanakan di dalam sistem pendidikan vokasi di Indonesia. Sebagai salah satu negara maju, Inggris Raya telah mengembangkan model pendidikan dan latihan yang telah mengalami berbagai penyesuaian dengan tuntutan dan perkembangan zaman. Dengan pengalaman panjang ini, Inggris Raya telah mampu bertahan dan tampil sebagai salah satu penyedia pendidikan terbaik di dunia. Begitu banyak negara telah dan akan terus belajar ke pusat-pusat pendidikan dan latihan di Inggris Raya ini, seolah ia menjadi magnet yang senantiasa menarik setiap benda yang ada di sekelilingnya dan kemudian berada di pusatannya.

Buku karya para mahasiswa Indonesia yang sedang belajar di perguruan-perguruan tinggi ternama di Inggris Raya yang secara khusus menyajikan tulisan tentang praktik-praktik terbaik pendidikan vokasi di Inggris Raya ini berisi kajian yang sangat baik. Pembahasannya dapat menjadi salah satu bahan bandingan untuk bisa diterapkan di Indonesia, tentunya dengan berbagai penyesuaian yang dianggap perlu. Hal ini diyakini akan menjadi inspirasi bagi Pemerintah Republik Indonesia melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan beserta seluruh jajarannya yang dalam

beberapa tahun terakhir ini, melalui Program Nawacita Pemerintahan Presiden Joko Widodo, telah menempatkan pendidikan vokasi sebagai salah satu target penataan guna penyesuaian dengan kebutuhan lapangan pekerjaan. Memang perlu diakui bahwa perkembangan lapangan pekerjaan akan selalu maju lebih pesat dibandingkan dengan program pendidikan yang menyiapkan tenaga-tenaga pengisi lapangan pekerjaan itu. Namun, proses penyesuaian, melalui adaptasi maupun adopsi, model pendidikan yang berasal dari praktik-praktik terbaik di negara maju, dapat menjadi salah satu upaya melakukan lompatan beberapa langkah ke depan untuk mengimbangi kemajuan lapangan pekerjaan yang sangat pesat tadi. Oleh karena itu, kehadiran tulisan di buku ini diharapkan dapat menyediakan jembatan untuk lompat ke masa depan itu secara lebih cepat.

Keberhasilan penyelesaian buku ini tidak terlepas dari kerja keras dan kerja cerdas Prof. E. Aminudin Aziz, M.A., Ph.D., Atase Pendidikan dan Kebudayaan (Atdikbud) Kedutaan Besar Republik Indonesia (KBRI), London yang memulai gagasan penulisannya, merumuskannya ke dalam bentuk rujukan penulisan, dan mengkoordinasikan penulis, editor, dan *reviewer*, serta menyelenggarakan seminar terbatas para pakar pendidikan vokasi di Inggris Raya. Untuk itu, saya menyampaikan selamat atas rampungnya penyusunan tulisan ini dan terima kasih atas kerja kerasnya tersebut.

London, Desember 2017

Dr. Rizal Sukma



SAMBUTAN

Atase Pendidikan dan Kebudayaan
Kedutaan Besar Republik Indonesia, London

Terbitnya laporan Bank Dunia pada awal dekade ini yang menyebutkan bahwa Indonesia akan memiliki limpahan penduduk produktif pada kisaran tahun 2020 – 2030 bukan saja menjadi berita baik yang disambut suka cita, melainkan juga menyisakan persoalan rumit bagi para pemimpin di negeri ini. Di satu sisi, bonus kependudukan (*demographic dividend/bonus*) ini bisa menjadi daya ungkit dan daya dorong peningkatan produktivitas. Pada masa limpahan penduduk, sudah dapat dipastikan bahwa kebanyakan anggota masyarakat akan memiliki dan mengisi lapangan pekerjaan, serta memberi sumbangsih satu sama lain menurut keahlian yang dimilikinya. Kondisi tersebut akan tercapai manakala ada fasilitasi pemerintah yang memungkinkan setiap, atau setidaknya, kebanyakan warga negara yang akan mengisi usia produktif pada limpahan penduduk itu mampu menyiapkan dirinya menjadi tenaga kerja dan tenaga ahli yang benar-benar terampil dan cakap untuk mengisi periode emas tersebut. Sebaliknya, ketika pemerintah malah tidak mampu mengelola limpahan tersebut melalui penyediaan jalan peta (*roadmap*) pemanfaatannya, maka hal itu justru akan menjadi beban yang teramat berat. Persaingan di antara masing-masing orang dengan karakter usia yang hampir sama akan menimbulkan persoalan-persoalan yang semakin rumit. Alih-alih

membawa berkah, limpahan penduduk itu dikhawatirkan akan menjadikan masyarakat terperangkap pada kemandegan produktivitas, sebab ekonomi dan pendapatan masyarakat tidak mampu beranjak naik ke tingkat terbaik, melainkan hanya pada tingkat biasa-biasa saja (*middle income trap*).

Penyiapan atau fasilitas yang dituntut dari pemerintah untuk menyambut masa emas berupa limpahan penduduk usia produktif itu seringkali dikaitkan dengan kewajiban pemerintah menyediakan pendidikan dan pelatihan yang sesuai dengan dunia pekerjaan yang akan dihadapi di masa emas tersebut. Sebagai regulator, pemerintah selalu dihadapkan kepada persoalan untuk bisa memetakan kebutuhan masyarakat masa depan. Di samping itu, pemerintah juga senantiasa diminta untuk bisa mengendalikan dunia kerja yang pada akhirnya akan menjadi pengguna tenaga-tenaga hasil-hasil pendidikan dan latihan yang diselenggarakan dan diatur oleh pemerintah. Dalam kaitan ini, pemerintah Republik Indonesia membuat terobosan melalui upaya menata kembali pendidikan kejuruan/vokasi yang lebih sejalan dengan tantangan dan diperlukan di masa depan. Penataan ini dilakukan baik pada pendidikan jenjang sekolah menengah yakni di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) maupun pada pendidikan tinggi, khususnya di politeknik dan sekolah tinggi.

Pada tahap awal program penataan pendidikan vokasi ini, pemerintah melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemdikbud) dan Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi (Kemristek Dikti) aktif melakukan kaji banding terhadap praktik-praktik terbaik (*best practices*) di berbagai negara, baik di Amerika, Eropa, Australia, maupun Asia. Sebagai kepanjangan tangan dari Kemdikbud, para Atase Pendidikan dan Kebudayaan (Atdikbud) di berbagai negara diminta berada pada barisan terdepan untuk bisa memberikan informasi paling sahih dan terpercaya tentang praktik terbaik pendidikan vokasi di negara akreditasi masing-masing. Hal ini dilakukan mengingat akses para Atdikbud di negara-negara akreditasi yang memungkinkan diperolehnya informasi secara lebih cepat dan lengkap.

Kantor Atdikbud Kedutaan Besar Republik Indonesia (KBRI) London melihat pentingnya pemajanan informasi tentang praktik-praktik terbaik pendidikan vokasi di Inggris Raya ini dilakukan secara lengkap, terstruktur, dan mudah diikuti. Ciri-ciri ini memungkinkan pembaca memahami esensi pelaksanaan pendidikan vokasi di Inggris Raya untuk kemudian menye-

suaikannya dengan kondisi nyata di Indonesia, manakala praktik-praktik terbaik itu akan dilaksanakan di lingkungannya. Tentu saja, paparan tentang praktik-praktik terbaik yang tersaji di dalam buku ini baru merupakan *snapshots* terhadap keseluruhan praktik pendidikan vokasi di Inggris Raya ini. Para penulis di buku ini merupakan mahasiswa pada jenjang Master dan Doktoral, yang pada salah satu atau beberapa sisi kajian yang sedang dilakukannya meneliti dan bersinggungan dengan masalah praktik terbaik pendidikan vokasi ini. Sudut pandang yang mereka kemukakan sesungguhnya merupakan perpaduan dari pemahaman mereka tentang pendidikan vokasi yang mereka ketahui terjadi di Indonesia, lalu mereka bandingkan dengan praktik-praktik yang terjadi di Inggris Raya. Sisi yang kedua inilah yang pada akhirnya mereka angkat dan lebih ke depan untuk memberi gambaran yang lebih utuh tentang praktik pendidikan vokasi di Inggris Raya. Kepada mereka yang telah turut memberikan sumbangsih tulisannya di buku ini, saya menyampaikan penghargaan yang setinggi-tingginya. Di tengah berkejarannya tugas-tugas sebagai mahasiswa dengan jadwal yang amat sangat padat, mereka masih tetap bisa menuliskan pokok-pokok pikirannya secara cerdas. Secara khusus, dua orang ini, yakni Dorothy Ferari dan Dr. Agus Setiawan, perlu memperoleh ucapan terima kasih secara khusus. Dorothy telah berhasil menghimpun potensi besar dari para mahasiswa Indonesia yang sedang belajar di Inggris Raya, dan mengajaknya untuk bersedia menulis. Di tengah kesibukannya, ia juga masih menyempatkan diri menjadi penyelia (editor) untuk seluruh tulisan. Sementara itu, Dr. Agus Setiawan, anggota Tim Nasional untuk Revitalisasi Pendidikan Vokasi, Kemdikbud, telah bersedia untuk mengkaji setiap naskah yang ditulis dan memberikan komentar berupa masukan-masukan bernas yang kemudian menjadi bahan penyempurnaan setiap tulisan. Ketekunan *reviewer*, penulis, dan editor buku ini, telah menghasilkan wujud terbaik dari pemikiran-pemikiran yang dimiliki semuanya.

Pada kesempatan ini, ucapan terima kasih juga sangat pantas untuk disampaikan kepada Bapak Duta Besar Luar Biasa dan Berkuasa Penuh (LBBP) Republik Indonesia untuk Kerajaan Inggris, Irlandia, dan IMO, Yang Mulia Dr. Rizal Sukma, atas dukungan penuh dan saran-saran yang amat berharga kepada saya dalam keseluruhan proses penyiapan program

penulisan buku Pendidikan Vokasi di Inggris Raya ini. Atas saran-saran cerdas beliaulah pada akhirnya buku ini bisa diwujudkan.

Kepada Bapak Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, Republik Indonesia, Prof. Dr. Muhadjir Effendy, MAP, saya menghaturkan penghargaan dan terima kasih yang sangat tinggi atas kepercayaan dan dukungannya sehingga sampai setakat ini saya dapat melaksanakan tugas dengan lancar di Inggris Raya dan Irlandia. Kerja sama dan dukungan dari Bapak Sekretaris Jenderal Kemdikbud, Dr. Didik Suhardi, Staf Ahli Mendikbud Dr. Ananto Kusuma Seta, Kepala Biro Perencanaan dan Kerja sama Luar Negeri (PKLN), Dr. Suharti beserta seluruh jajarannya sangat membantu pelaksanaan tugas-tugas saya di Inggris Raya dan Irlandia. Kepada mereka ini semua, saya haturkan terima kasih.

Akhirnya, saya berharap bahwa kehadiran buku ini dapat membantu memahami model pelaksanaan pendidikan vokasi di Inggris Raya dan bisa menjadi salah satu sumber inspirasi terbaik dalam menata pendidikan vokasi di tanah air tercinta. Aamiin.

London, Desember 2017

Prof. E. Aminudin Aziz, M.A., Ph.D.

KATA PENGANTAR EDITOR

Buku ini dituliskan dengan metode *literature review* yang membahas tentang sistem pendidikan Inggris secara umum (bab 1) dan implementasi pendidikan vokasi di Inggris (bab 2). Dalam memberikan gambaran tentang sistem pendidikan vokasi di Inggris, buku ini juga memberikan informasi tentang sistem penjamin mutu (bab 3), proses pembelajaran dan penilaian otentik (bab 5), pemindahan (transfer) keterampilan (bab 5), pembelajaran sepanjang hayat (bab 7), proses bimbingan karier di sekolah (bab 9), serta kerja sama *public private partnership* (bab 12) yang dapat mendukung keberlangsungan pendidikan vokasi. Selain itu, buku ini juga membahas tentang berbagai isu-isu penting dalam pendidikan vokasi seperti isu lingkungan (bab 4), penggunaan TIK (bab 8), akses dan kesamaan (bab 10) serta inklusifitas (bab 11).

Dengan segala keterbatasan metode dan kapasitas para penulis yang dalam proses penulisan buku masih merupakan mahasiswa S2 dan S3 di Inggris, diharapkan buku ini dapat menjadi acuan awal dan pembelajaran dasar dalam mempelajari sistem pendidikan vokasi di Inggris.

London, Desember 2017

Dorothy Ferary

DAFTAR ISI

SAMBUTAN: Dr. Rizal Sukma	iii
SAMBUTAN: Prof. E. Aminudin Aziz, M.A., Ph.D.	v
KATA PENGANTAR: Dorothy Ferary	ix
Bab 1: Ikhtisar Sistem Pendidikan di Inggris Dorothy Ferary	1
Bab 2: Perkembangan Konsep dan Implementasi Pendidikan Vokasi dan Sistem Sertifikasi di Inggris Davina Azalia Khan	9
Bab 3: Penjaminan Mutu Pendidikan Vokasi di Inggris Aprillyana Dwi Utami	23
Bab 4: <i>Green-TVET</i> dan <i>Higher-Order Thinking (HOT) Skills</i> Sri Lestari	35
Bab 5: <i>Transferable Skills</i> Melisa Apriyani	51
Bab 6: Pembelajaran dan Penilaian Otentik dalam Pendidikan Vokasi Uyun Nishar	63

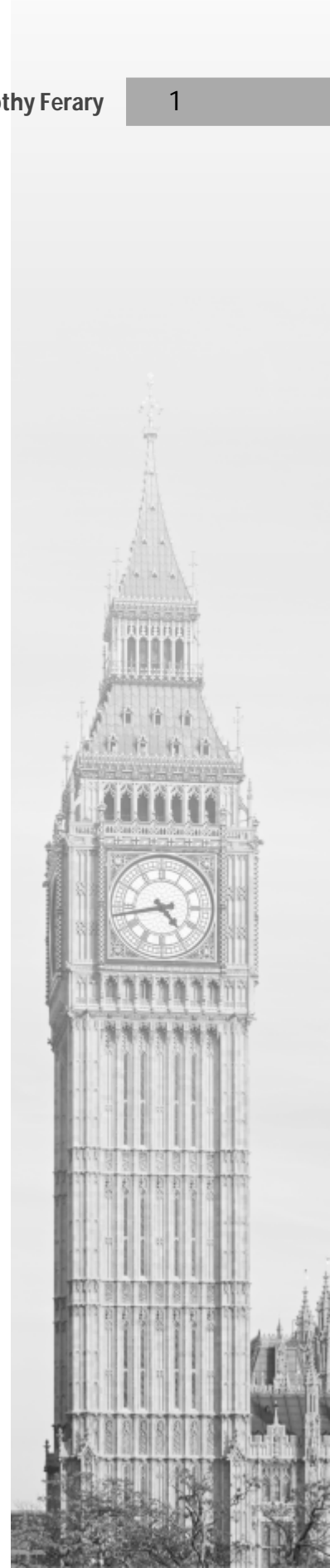
Bab 7:	Program Pembelajaran Sepanjang Hayat pada Pendidikan Vokasi di Inggris Aziza Restu Febrianto	75
Bab 8:	Integrasi TIK dalam Pendidikan Vokasi Inggris Navila Roslidah dan Dorothy Ferary	89
Bab 9:	Bimbingan Karier dan Informasi Lapangan Kerja Arihdya Caesar Pratikta	107
Bab 10:	Akses dan Kesamaan dalam Pendidikan Vokasi Tracey Yani Harjatanaya	121
Bab 11:	Inklusifitas Pendidikan Vokasi di Inggris Rinda S. Kurnia	139
Bab 12:	Konsep dan Implementasi <i>Public Private Partnership</i> pada Pendidikan Vokasi Budi Waluyo	151
	PROFIL PENULIS	171

Bab 1: Ikhtisar Sistem Pendidikan di Inggris

Dorothy Ferary

Kerajaan Inggris dan Irlandia Utara (*United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*) atau sering disebut “Inggris” memiliki empat negara bagian, yaitu; Inggris (England), Skotlandia, Wales, dan Irlandia Utara. Setiap negara bagian memiliki sistem pemerintahan yang berbeda. Pengawasan pendidikan di Inggris di tingkat nasional berada di bawah Departemen Pendidikan (*Department for Education*). Sama halnya seperti Indonesia, pemerintah daerah diberikan kewenangan untuk melaksanakan kebijakan pendidikan di daerah masing-masing. Oleh karena itu, tidak mengherankan jika praktik pendidikan antara satu negara bagian dengan negara bagian lainnya memiliki perbedaan.

Pemerintah Inggris memberlakukan program wajib belajar nasional. Berdasarkan Undang-Undang Pendidikan tahun 1996, orangtua atau wali di negara bagian Inggris diwajibkan untuk memastikan bahwa setiap anak berusia lima hingga enam belas tahun mendapatkan pendidikan. Orangtua atau wali yang tidak mengikuti peraturan ini akan mendapati sanksi seperti kurungan penjara tiga bulan dan /atau denda £1000. Usia wajib belajar ini mencakup jenjang



pendidikan dasar (*primary school*) dan jenjang pendidikan menengah (*secondary school*) tingkat awal.

Jenjang Pendidikan di Inggris

Jenjang pendidikan di Inggris memiliki empat tahapan (lihat tabel 1).

Tabel 1. Sistem Pendidikan di Inggris

Usia	Jenjang Pendidikan		
18+	Further Education	Higher Education PhD Master Undegraduate	Other Education (Contoh: Kursus jarak jauh, pelatihan dari pemerintah, pelatihan di tempat kerja)
17 - 18 16 - 17	Further Education		
15 - 16 14 - 15 13 - 14 12 - 13 11 - 12	Secondary School		
10 - 11	Primary School		
9 - 10			
8 - 9			
7 - 8			
6 - 7			
5 - 6			
4 - 5			
< 5			

1. Pendidikan pra-dasar (*pre-school*)

Pendidikan pra-dasar diikuti oleh peserta didik berusia di bawah 5 tahun. Adapun pembelajaran dilakukan dengan cara bermain. Area pembelajaran meliputi bahasa dan komunikasi, perkembangan fisik, perkembangan pribadi, sosial dan emosional, literasi, matematika, pemahaman tentang dunia, seni dan rupa (Gov.Uk, n.d(a)). Tidak ada ujian khusus untuk menyelesaikan pendidikan ini. Pemerintah menyediakan pendidikan pra-dasar tanpa biaya, 15 jam per-minggu untuk anak berusia tiga tahun ke atas selama 38 minggu (Gov UK, n.d.(b)). Orangtua dapat memberikan

tambahan lama waktu sekolah dengan biaya pribadi. Anak yang kedua orangtuanya memiliki penghasilan di bawah upah minimum nasional, mendapatkan pendidikan pra-dasar tanpa bayar dari pemerintah selama 30 jam per minggu (Gov UK, n.d.(b)).

2. Pendidikan dasar (*primary school*)

Pendidikan dasar diikuti oleh peserta didik berusia 4–11 tahun dan berlangsung selama tujuh tahun. Ada dua *Key Stage* di tingkat ini yaitu *Key Stage 1* (untuk tahun pertama dan kedua) serta *Key Stage 2* (untuk tahun ketiga hingga kelima). *Key Stage* adalah pembagian tahapan pembelajaran sesuai dengan ketrampilan dan pengetahuan yang ingin dicapai pada akhir tiap tahapan. Pada *Key Stage 1* dan 2, peserta didik belajar matematika, bahasa Inggris, sains, desain dan teknologi, sejarah, geografi, keterampilan dan desain, musik, olahraga, dan komputer. Selain itu, pada *key stage 2* peserta didik juga belajar bahasa asing. Sekolah juga diwajibkan untuk menyediakan mata pelajaran agama dijenjang ini. Pelajaran agama tidak spesifik pada pendalaman satu agama saja, namun berbagai agama di dunia. Jika berkeberatan, orangtua dapat meminta peserta didik untuk tidak mengikuti pelajaran ini (Gov UK, n.d.(c)).

3. Pendidikan menengah (*secondary school*)

Pendidikan menengah berlangsung selama lima hingga tujuh tahun. Peserta didik pendidikan menengah tingkat pertama berusia 11–16 tahun. Ada dua *Key Stage* yaitu *Key Stage 3* (untuk tahun ketujuh hingga kesembilan) dan *Key Stage 4* (untuk tahun kesepuluh hingga kesebelas). Setelah menyelesaikan *Key Stage 4* (usia 16 tahun), peserta didik akan mengambil ujian *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*. Setelah menyelesaikan GCSE, peserta didik dapat memilih untuk melanjutkan ke pendidikan menengah atas (jalur akademik), pendidikan vokasi (vokasional), program magang (vokasional), pendidikan berkelanjutan (*further education*), atau langsung bekerja. Pendidikan berkelanjutan adalah pembelajaran pada satu institusi yang mana tingkatan pembelajaran tidak tergolong tingkatan pendidikan tinggi.

Peserta didik yang memilih untuk melanjutkan ke pendidikan menengah tingkat akhir berusia 16-18 tahun. Pada jalur ini peserta didik memiliki pilihan

untuk mengambil berbagai tipe kualifikasi seperti *A-Level*, *International Baccalaureate*, *Cambridge pre-University*, atau *Foundation*.

4. Pendidikan tinggi (*higher education*)

Pendidikan tinggi diikuti oleh mahasiswa berusia di atas 18 tahun. Ada tiga jenjang yang dapat ditempuh yaitu S1 (*undergraduate*) yang berdurasi tiga tahun, S2 (*Master*) yang biasanya berdurasi satu tahun, dan S3 (*PhD.*) yang berdurasi minimal tiga tahun. Di universitas tertentu ada beberapa program yang mengkombinasikan jenjang S1 dan S2 dalam satu program, sehingga di akhir empat tahun pembelajaran mahasiswa langsung menerima gelar S2 (*Master*).

Tipe Sekolah

Di negara bagian Inggris, tipe sekolah dapat dilihat berdasarkan sumber pendanaan dan pengelolaan sekolah. Berikut adalah beberapa tipe sekolah di negara bagian Inggris:

1. *State School*

State School adalah tipe sekolah yang mendapatkan bantuan dana dari pemerintah dan menggunakan kurikulum nasional. *State School* tidak memungut uang sekolah dan terbuka bagi seluruh peserta didik dengan tingkat kemampuan akademik yang beragam. Ada empat jenis *State School* di Inggris (BBC, 2015) yaitu:

- *Community School* dan *Community Special Schools*
Community (sekolah untuk umum) dan *Community Special Schools* (sekolah untuk peserta didik berkebutuhan khusus) sepenuhnya dikelola oleh pemerintah daerah.
- *Foundation school*, *Foundation special school*, *Trust School*
Foundation school (sekolah untuk umum) dan *Foundation special school* (sekolah untuk peserta didik berkebutuhan khusus) memiliki dewan pengurus tersendiri yang mempekerjakan para guru, namun tetap mendapatkan bantuan dana dari pemerintah. Sementara *Trust School* memiliki karakter yang sama dengan *Foundation school*. Namun, dewan pengurus berasal dari kalangan bisnis atau organisasi nirlaba.
- *Voluntary-Aided (VA) School* *Voluntary-Aided (VA) School* adalah sekolah yang berlandaskan agama dan dikelola oleh organisasi ber-

latar belakang keagamaan. Sekolah ini menggunakan kurikulum nasional dan dapat memilih agama apa yang akan diajarkan kepada semua peserta didik.

- *Voluntary-Controlled (VC) School*
Voluntary-Controlled (VC) School adalah kombinasi *Community School* dan *voluntary-aided school*, di mana pemerintah daerah mempekerjakan guru-guru, namun biasanya gedung dan lahan sekolah adalah milik organisasi keagamaan.

2. Free School

Free school adalah tipe sekolah yang didanai oleh pemerintah, namun pengelolaannya tidak dilakukan oleh pemerintah daerah, melainkan anggota masyarakat. Kepala sekolah memiliki wewenang yang besar pada sekolah tipe ini, mulai dari perencanaan kurikulum, uang sekolah, hingga kalender akademik. Sekolah ini terbuka untuk semua, oleh karena itu tidak melakukan seleksi akademik kepada calon peserta didik (Gov UK, n.d.(d)).

3. University Technical Colleges (UTC)

UTC mirip dengan *free school*, namun manajemennya dipimpin oleh institusi pendidikan tinggi atau perusahaan. UTC hanya ada di jenjang pendidikan menengah tingkat atas dan biasanya mengajarkan pendidikan spesialis. Contoh: teknik, konstruksi, teknik informatika, dan bisnis (Gov UK, n.d.(d)).

4. Grammar School

Grammar School mirip dengan *Foundation school*, namun *Grammar School* memiliki wewenang untuk melakukan seleksi yang ketat berdasarkan kemampuan akademis. Oleh karena itu, biasanya peserta didik *Grammar School* memiliki kemampuan akademis yang lebih tinggi daripada tipe sekolah pada umumnya. *Grammar School* hanya ada di jenjang pendidikan menengah.

5. Academy

Academy adalah tipe sekolah yang dibiayai oleh pemerintah pusat, tidak bertanggung jawab kepada pemerintah daerah, namun tetap mendapatkan inspeksi kualitas dari badan akreditasi. Sekolah tipe ini tidak harus

mengikuti kurikulum nasional akan tetapi tetap harus mengikuti beberapa peraturan nasional seperti mengakomodir peserta didik yang berkebutuhan khusus. *Academy* diizinkan untuk menerima sponsor utama, baik itu dari perusahaan maupun perorangan, yang mana sponsor memiliki andil yang besar dalam menentukan kurikulum dan kebijakan sekolah. Hal ini menimbulkan pro dan kontra; di satu sisi sekolah dengan tipe *Academy* diberikan kebebasan dalam pengelolaan sekolah, di sisi lain ini tipe sekolah seperti ini rentan dengan pengakomodiran kepentingan sponsor.

6. *Public School*

Public school juga dikenal sebagai *independent school* atau *private school*. *Public school* berbeda dengan *state school*. Publik di sini bukan berarti “sekolah negeri” (= *state school*) layaknya di Indonesia. *Public school* adalah sekolah swasta yang memungut uang sekolah dan memiliki kebebasan untuk menentukan kurikulum dan persyaratan masuk. Dikatakan *public* karena sekolah ini terbuka untuk seluruh masyarakat (*public*).

7. *Sixth-form Colleges*

Sixth-form Colleges adalah sekolah yang menerima dana bantuan dari pemerintah, namun hanya mengkhususkan pada pembelajaran jenjang menengah setelah *Key Stage 4*.

Pendidikan Vokasi di Inggris

Sistem pendidikan vokasi (*Vocational Education Training*) di Inggris dimulai dari jenjang pendidikan menengah setelah *key stage 4* hingga pendidikan tinggi. Pada pendidikan vokasi, peserta didik belajar hal-hal praktik yang berhubungan langsung dengan pekerjaan. Ada dua tipe pendidikan vokasi. Pertama adalah pendidikan vokasi yang berfokus pada pembelajaran di institusi, baik itu sekolah vokasi maupun institusi profesional. Melalui jalur ini, peserta didik lebih banyak melakukan pembelajaran di dalam sebuah institusi pendidikan.

Kedua, pendidikan vokasi yang berfokus pada pembelajaran praktikal melalui program magang (*apprenticeship*). Melalui program magang peserta didik lebih banyak melakukan pembelajaran praktikal di perusahaan sambil mengambil kelas yang lebih bersifat teoretikal di institusi pen-

didikan lokal (CA4P, 2017). Melalui jalur ini, peserta didik menerima upah kerja dari perusahaan. Peserta didik biasanya menghabiskan satu hari per minggu di perguruan tinggi untuk mempelajari sertifikat teknis dan sisa waktu mereka dalam pelatihan atau bekerja.

Kualifikasi pendidikan vokasi yang umum diambil oleh peserta didik adalah BTEC (*Business & Technology Education Council*) dan VCE (*Vocational Certificates of Education*). BTEC terdiri dari empat tingkatan yaitu: *BTEC First Diploma*, *BTEC National*, *HNCs (BTEC Higher National Certificates)* dan *HNDs (BTEC Higher National Diploma)*. Sementara VCE terdiri atas dua tingkatan yaitu: *Vocational AS Level* dan *Vocational A Level*.

Untuk program magang, ada dua tingkatan magang di jejang sekolah menengah yaitu *intermediate apprenticeship* (setara dengan GCSE) dan *advanced apprenticeship* (setara dengan A-level). Sementara untuk pendidikan tinggi ada dua tingkatan magang, yaitu *higher apprenticeship* (setara *Foundation*) dan *degree apprenticeship* (setara dengan S1).

Menanggapi kebutuhan pasar untuk tenaga kerja yang memiliki keterampilan tinggi, pemerintah negara bagian Inggris menggalakan pendidikan vokasi dengan melakukan beberapa terobosan seperti peningkatan program magang di tingkat Pendidikan menengah. Sejak bulan April 2017, pemerintah negara bagian Inggris juga mewajibkan perusahaan lokal yang total pengeluaran gaji karyawannya lebih dari £3 juta per tahun untuk membayar *apprenticeship levy* (GovUK, nd(e)). Dengan adanya *apprenticeship levy*, sekolah mendapatkan tambahan dana untuk melakukan program magang.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Dari segi hukum, negara bagian Inggris dan Indonesia sama-sama memiliki program wajib belajar. Inggris, dengan Undang-Undang Pendidikan tahun 1996, menempatkan tanggung jawab pendidikan tidak hanya pada pemerintah tetapi juga pada orangtua atau wali. Sanksi yang jelas diberikan kepada orangtua atau wali yang melalaikan kewajibannya. Sementara Indonesia, dengan Peraturan Pemerintah No. 47 tahun 2008, lebih menempatkan tanggung jawab kepada pemerintah / institusi Pendidikan.

Dari segi jejang pendidikan, yang menarik untuk dilihat adalah bagaimana negara bagian Inggris telah menempatkan keterampilan praktikal

seperti bahasa asing, komputer, dan desain sebagai mata pelajaran yang wajib mulai dari *key stage* 1 (pendidikan dasar). Selain itu, berbeda dengan Indonesia di mana peserta didik tingkat pendidikan menengah atas dapat memilih jurusan yang ingin didalami, di negara bagian Inggris, peserta didik dapat memilih mata pelajaran yang ingin didalami. Peserta didik diberikan kebebasan untuk memilih mata pelajaran yang condong ke satu bidang saja (contoh: mata pelajaran-mata pelajaran sains) atau menggabungkan mata pelajaran dari bidang yang berbeda (contoh: menggabungkan mata pelajaran sains dan sosial).

Dari segi tipe sekolah, negara bagian Inggris memiliki tipe-tipe sekolah yang jauh lebih beragam daripada Indonesia, seperti *free school*, *voluntary-aid school*, dan *academy*. Hal ini memberikan kesempatan bagi anggota masyarakat atau institusi dalam masyarakat untuk turut berpartisipasi dalam mengembangkan pendidikan yang berkualitas. Yang paling menarik untuk dilihat adalah tipe sekolah *academy*. Terlepas dari pro dan kontranya, dengan adanya *academy*, pemerintah memberikan kesempatan bagi perusahaan untuk turut berkontribusi aktif dalam hal pengembangan kurikulum di sekolah.

Referensi

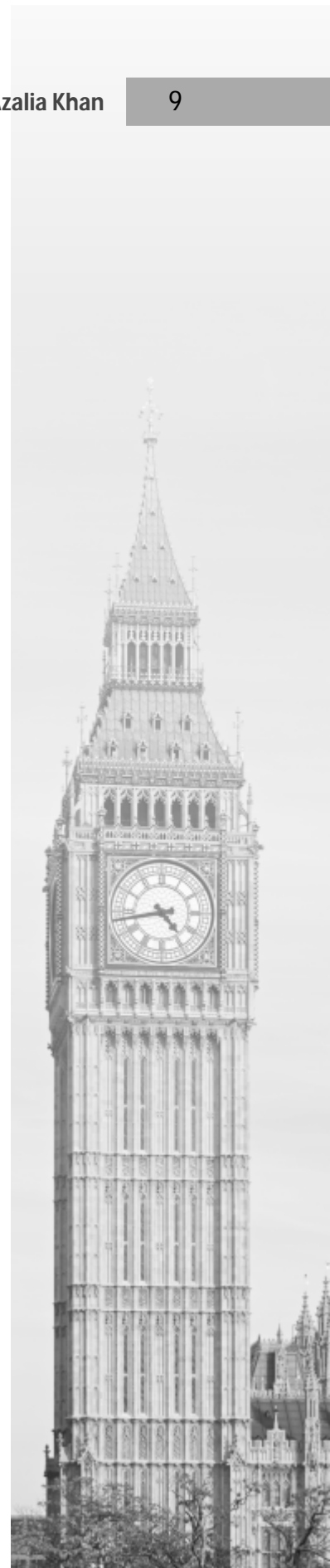
- BBC (2015), *Types of schools*, [Online], https://bbc.co.uk/schools/parents/types_of_schools/
- CA4P (Careers Advice for Parents) (2017), *Apprenticeship explained*, [Online], <https://www.careersadviceforparents.org/p/apprenticeship.html>
- Gov.UK, n.d.(b), *Help paying for childcare*, [Online], <https://www.gov.uk/help-with-childcare-costs/free-childcare-and-education-for-2-to-4-year-olds>
- Gov.UK, n.d.(c), *The national curriculum*, [Online], <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-1-and-2>
- Gov.UK, n.d.(d), *Types of school*, [Online], <https://www.gov.uk/types-of-school>
- Gov.UK, n.d.(e), *Changes to the apprenticeship funding system*, [Online], <https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeship-levy-how-it-will-work/apprenticeship-levy-how-it-will-work#pay-apprenticeship-levy>

Bab 2: Perkembangan Konsep dan Implementasi Pendidikan Vokasi dan Sistem Sertifikasi di Inggris

Davina Azalia Khan

Kebijakan pendidikan vokasi dan sistem sertifikasi di Inggris tidak lepas dari dinamika perubahan. Pada era 1970-an, Badan nasional tenaga kerja (*Manpower Services Commission*) membentuk skema *Youth Training Scheme* (YTS) yang dibentuk untuk menyelaraskan *outcome* sistem pendidikan dengan pasar tenaga kerja (Winch & Hyland, 2007). Program ini memberikan kesempatan bagi para lulusan sekolah kejuruan yang menganggur untuk menghadapi bursa tenaga kerja (Young, 2011).

Pada era 1980-an *National Council for Vocational Qualification* (NCVQ) meninjau kembali skema YTS dan menyusun sistem sertifikasi dan pendidikan vokasi yang berdasarkan kepada konsep *competence-based education and training* (CBET) (Winch dan Hyland, 2007). NCVQ kemudian menetapkan sertifikasi keahlian yang diberi nama *National Vocational Qualifications* (NVQs) pada tahun 1987. Kemunculan NVQs diinspirasi oleh rilis *Review Vocational Qualification* (RVQ) pada tahun 1986 sebagai respon dua permasalahan utama dalam pengimplementasian program



YTS yaitu (1) Sulitnya mengukur *learning outcomes* dari YTS karena kemampuan peserta YTS sangat beragam dan (2) tidak adanya standar kualifikasi tenaga kerja yang berlaku untuk semua perusahaan karena belum selarasnya ekspektasi keahlian yang dimiliki oleh institusi pendidikan dan perusahaan.

Pada tahun 1993 pemerintah Inggris merilis program *Modern Apprenticeship* (MA) atau program magang untuk diintegrasikan dengan skema pendidikan vokasi usia 16 hingga 19 tahun guna memperoleh sertifikasi keahlian NVQ Level 3 (Winch & Hyland, 2007, p. 25). Kebijakan MA ini kemudian terus berkembang sesuai kebutuhan pasar tenaga kerja sehingga pada tahun 2001 muncul kebijakan *Foundation Modern Apprenticeship* (FMA) untuk Level 2 dan *Advanced Modern Apprenticeship* (AMA) untuk Level 3 (*ibid.*, p.28).

Tahun 1990–2000-an secara umum dikenal tiga sistem sertifikasi yang pernah berlaku di negara Inggris dan Irlandia Utara (Hayward, 1995; Raggatt & Williams, 1999; Winch & Hyland, 2007), yaitu *National Vocational Qualifications* (NVQs) yang diterapkan di negara bagian Inggris, Wales, dan Northern Ireland, *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) yang dipakai di negara bagian Wales dan Inggris, serta *Scottish Vocational Qualification* (SQVs) yang diterapkan di negara bagian Skotlandia. GNVQs bersifat lebih umum daripada NVQs. Seperti yang telah dijelaskan di bab sebelumnya, tiap negara bagian dari Kerajaan Inggris dan Irlandia Utara memiliki kewenangan masing-masing untuk pengambilan kebijakan dan pengelolaan sekolah.

Kehadiran GNVQs tidak dapat dipisahkan dari keberadaan NVQs sebagai sistem sertifikasi resmi pertama. Kebijakan ini diambil dengan pertimbangan memperluas cakupan kualifikasi vokasional yang sesuai dengan peserta didik, sehingga dapat diajarkan pada tingkat sekolah dan *college* untuk memperkenalkan dunia kerja guna menyiapkan calon tenaga kerja maupun mahasiswa (Raggatt dan Williams, 1999, hal. 118). Berikut adalah perbedaan antara NVQs dan GNVQs.

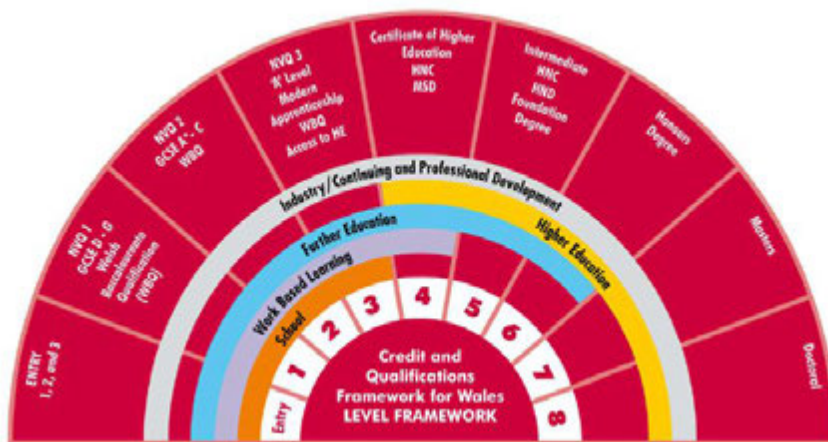
Tabel 1. Perbedaan NVOs dan GNVQs

NVOs	GNVQs
Standar nasional bagi kompetensi vokasional	Standar nasional berdasarkan pendidikan vokasi yang lebih luas
Standar yang dikembangkan oleh badan industri	Standarnya dikembangkan oleh NCVQ dan badan pemberi sertifikasi yang diakui
Standar yang ditetapkan bagi fungsi pekerjaan tertentu	Standar yang ditetapkan bagi area vokasional yang luas
Penilaian diukur dari kompetensi	Penilaian diukur dari prestasi
Unit umumnya bervariasi dalam jumlah dan ukuran pada tingkatan tertentu	Unit memiliki jumlah dan ukuran yang sama pada level tertentu
Penghargaan dalam jumlah besar tersedia dalam tiap lingkup keahlian vokasional	Terdapat jumlah penghargaan yang terbatas

(Hayward, 1995)

Kerangka belajar (*framework*) di Inggris

Negara Inggris memiliki beberapa kerangka kualifikasi belajar. Negara bagian Wales menggunakan *Credit and Qualification Framework for Wales* (CQF) (lihat Gambar 1), negara bagian Inggris dan Irlandia Utara menggunakan *Qualifications and Credit Framework* (QCF) (Lihat tabel 2), negara bagian Skotlandia berpandu pada *Scottish Credit and Qualifications* (SCQF) (lihat tabel 3), dan. Kerangka kualifikasi belajar ini memiliki beberapa kesamaan dan perbedaan (lihat tabel 4).

**Gambar 1.** *Credit and Qualification Framework for Wales*

Tabel 2. *Qualifications and Credit Framework*

	UNIVERSITY				
LEVEL 8	Doctorate PhD				
LEVEL 7	Master's Degree MA, MSc, MPhil				
LEVEL 6	University Degree BA, BSc				
LEVEL 5				Foundation Degree FdA, FdSc	HND
LEVEL 4					HNC
LEVEL 3	A-Level	A2 AS	L3 Extended Diploma (National Diploma)	L3 Diploma (National Certificate)	
LEVEL 2	GCSE Grades A-C	L2 Diploma (1st Diploma)			
LEVEL 1	GCSE Grades D-G	L1 Diploma (Foundation)			
ENTRY LEVEL 3	Key Stage 3	E3 Diploma (Foundation)			
	SCHOOL / 6TH FORM	F.E. COLLEGE			

Tabel 3. Scottish Credit and Qualifications (SCQF)

SCQF Levels	SDA Qualifications	Qualifications of Higher Education Institutions	Apprenticeships & SVQs
12		Doctoral Degree	Professional Apprenticeship
11		Masters Degree, Integrated Masters Degree, Post Graduate Diploma, Post Graduate Certificate	Graduate Apprenticeship Professional Apprenticeship SVQ
10		Honours Degree, Graduate Diploma, Graduate Certificate	Graduate Apprenticeship Professional Apprenticeship
9		Bachelors / Ordinary Degree, Graduate Diploma, Graduate Certificate	Graduate Apprenticeship Technical Apprenticeship SVQ
8	Higher National Diploma	Diploma Of Higher Education	Higher Apprenticeship Technical Apprenticeship SVQ
7	Advanced Higher, Awards, Scottish Baccalaureate Higher National Certificate	Certificate Of Higher Education	Modern Apprenticeship SVQ
6	Higher, Awards, Skills for Work Higher		Modern Apprenticeship Foundation Apprenticeship SVQ
5	National 5, Awards, Skills for Work National 5		Modern Apprenticeship SVQ
4	National 4, Awards, Skills for Work National 4	National Progression Award	Modern Apprenticeship SVQ
3	National 3, Awards, Skills for Work National 3		
2	National 2, Awards		
1	National 1, Awards		

Tabel 4. Sistem Sertifikasi di negara bagian Inggris, Wales, Skotlandia, dan Irlandia Utara

Main stages of education/employment	Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland www.qan.ac.uk	Qualifications and Credit Frameworks/ National Qualifications Frameworks for England and Northern Ireland www.cofe.gov.uk	Credit and Qualifications Framework for Wales www.cqf.wales.nhs.uk	National Framework of Qualifications www.cofe.gov.uk	Scottish Credit and Qualifications Framework www.scqf.org.uk
Qualifications can be taken at any age in order to continue or return to education or training	Levels	Levels	Levels	Levels	Levels
Professional to postgraduate education, research or employment	8 Doctoral Degrees	8 Vocational Qualifications Level 8	8 Doctoral Degrees	10 Doctoral Degrees Higher Education	12 Doctoral Degrees Postgraduate Certificate Award (PQCA Award)
Higher education	7 Master's Degrees, Integrated Masters Degrees, Postgraduate Employment, Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Postgraduate Certificate	7 Vocational Qualifications Level 7	7 Master's Degrees, Integrated Masters Degrees, Postgraduate Employment, Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Postgraduate Certificate	9 Master's Degrees Postgraduate Certificate	14 Master's Degrees, Integrated Masters Degrees, Postgraduate Employment, Postgraduate Certificate, Postgraduate Certificate Award
Advanced skills training	6 Bachelor's Degrees with Honours, Bachelor's Degrees, Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Graduate Diploma, Graduate Certificate	6 Vocational Qualifications Level 6	6 Bachelor's Degrees with Honours, Bachelor's Degrees, Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Graduate Diploma, Graduate Certificate	8 Honours Bachelor Degrees Higher Education	10 Bachelor's Degrees with Honours, Postgraduate Certificate Award, Graduate Certificate Award
Entry to professional graduate employment	5 Foundation Degrees, Bachelor's Degree in Higher Education (BSc), Higher National Diploma (HND), Graduate Certificate	5 Vocational Qualifications Level 5, Higher National Diploma (HND)	5 Foundation Degrees, Bachelor's Degree in Higher Education (BSc), Higher National Diploma (HND), Graduate Certificate	7 Ordinary Bachelor Degrees	9 Bachelor's Degree in Higher Education (BSc), Higher National Diploma (HND), Graduate Certificate Award
Specialised education and training	4 Higher Technical Certificate (HTC), Certificate in Higher Education (CHE)	4 Vocational Qualifications Level 4, Higher National Certificate (HNC)	4 Higher Technical Certificate (HTC), Certificate in Higher Education (CHE)	6 Advanced Certificate Higher Education	7 Higher National Certificate (HNC), Higher National Diploma (HND), Certificate in Higher Education (CHE), Scottish Baccalaureate, Advanced Higher Award
Qualified/Student employer Entry to higher education Completion of secondary education	3 Access to HE Diploma*	3 Vocational Qualifications Level 3, Advanced Diploma (England)	3 Access to HE Diploma*	5 Level 3 Certificate, Leaving Certificate	6 Higher National Certificate Award (HNC), National Certificate Award
Progression to skilled employment, continuation of secondary education	The Access to HE Diploma is regulated by QAA but is not part of the HEQ	2 Vocational Qualifications Level 2, Advanced Diploma (England)	2 Vocational Qualifications Level 2, Advanced Diploma (England)	4 Level 4 Certificate, Leaving Certificate	5 National Certificate Award 2, National Certificate Award 2, National Certificate Award 2
Secondary education, initial entry into employment or further education	The table gives an indication of how you can compare qualifications across the different countries. For more detail of the qualifications that you want to compare, you will need to consult the website given at the head of each column.	1 Vocational Qualifications Level 1, Advanced Diploma (England)	1 Vocational Qualifications Level 1, Advanced Diploma (England)	3 Level 3 Certificate, Junior Certificate	4 National Certificate Award 1, National Certificate Award 1, National Certificate Award 1
Qualifications can cross boundaries → a guide to comparing qualifications in the UK and Ireland, September 2014	This booklet is designed to give some information to help you begin to compare qualifications across the different countries. You are broadly comparable to other countries.	Entry Level	Entry Level	2 Level 2 Certificate	3 National Certificate Award 3, National Certificate Award 3, National Certificate Award 3
		1 Entry Level	1 Entry Level	1 Level 1 Certificate	1 National Certificate Award 1, National Certificate Award 1, National Certificate Award 1

Meskipun mirip, SCQF berbeda dari QCFs. SCQF adalah kerangka belajar seumur hidup dengan 12 tingkat, yang dapat merangkul semua bentuk pembelajaran, termasuk pembelajaran informal. Selama pembelajaran memiliki hasil yang jelas dan dapat dinilai dengan metode yang terjamin kualitasnya. Ini erat kaitannya dengan pembelajaran sepanjang hayat. Pembahasan mengenai pembelajaran sepanjang hayat yang akan dibahas secara lebih lanjut pada bab 7.

Pada tahun 2015, QCF direncanakan akan digantikan dengan sistem terbaru, *Regulated Qualification Framework* (RQF). Saat buku ini ditulis, RQF masih dalam proses penyesuaian implementasi di semua lembaga. Diharapkan perangkat pendukung untuk regulasi baru ini dapat selesai pada 31 Desember 2017.

Perbedaan RQF dengan sistem kualifikasi lainnya ialah ukuran *assessment* yang didasarkan pada *Total Qualification Time* (TQT)¹ dan *Guided Learning Hours* (GLH) (Ofqual, 2015a). Artinya seseorang yang memperoleh sertifikat vokasional harus menempuh pendidikan vokasi resmi dan tidak sekadar mengikuti uji kompetensi keahlian. Berbeda dengan sistem sebelumnya, ukuran waktu yang dijadikan *assessment* ini tidak memiliki rentang batas waktu durasi menyelesaikan suatu kualifikasi, sehingga peserta didik dapat mengatur sendiri durasi masa studinya. Di saat yang bersamaan lembaga penyelenggara pendidikan vokasi mendapat kebebasan untuk melakukan peninjauan, pengembangan, dan peningkatan sistem kualifikasi (NCC Resources Ltd, 2017).

RQF dapat menguntungkan peserta didik dan lembaga pemberi kualifikasi karena (1) sistem ini secara konsisten mengukur durasi studi dan juga tingkat kesulitan yang ditempuh peserta didik, serta (2) tidak ada aturan khusus untuk merancang bagaimana lembaga pemberi kualifikasi mengatur penetapan kualifikasinya. Pemerintah dalam hal ini hanya memberi semacam panduan standar kompetensi yang diperlukan untuk tiap tingkatnya.

¹ Untuk mengetahui lebih rinci mengenai TQT ini dapat mengunduh dokumen petunjuk yang di halaman pemerintah Inggris. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/597612/total-qualification-time-criteria.pdf

RQF memiliki paduan *outcomes* dari setiap jenjang kualifikasinya yang disebut *level descriptor* yang ditetapkan oleh Ofqual berdasarkan QCF dan EQF. *Level descriptor* ini hanya memberi arahan kemampuan yang diperlukan setiap jenjang pendidikan, sementara untuk pelaksanaan penyelenggaraan Pendidikan, kurikulum, dan *assessment* diserahkan kepada lembaga yang menyelenggarakan dan memberi sertifikasi (lihat tabel 5).

Tabel 5. Rincian dan konfigurasi *level descriptor* pada RQF (Ofqual, 2015b)

Tingkatan	<i>Knowledge Descriptor</i>	<i>Skills Descriptor</i>
Entry 1	Berlangsung bersama sebuah rangkaian yang berkisar dari prestasi yang paling mendasar hingga mulai untuk memanfaatkan pengetahuan dan/ atau pemahaman yang berkaitan dengan subjek atau lingkungan secara langsung.	Berlangsung bersama sebuah rangkaian yang berkisar dari prestasi yang paling mendasar hingga mulai untuk memanfaatkan keterampilan yang berkaitan dengan subjek atau lingkungan secara langsung.
Entry 2	<ul style="list-style-type: none"> Memiliki pengetahuan atau pemahaman dasar dan/ atau dapat melaksanakan tugas yang sederhana dan <i>familiar</i>. Mengetahui langkah-langkah yang dibutuhkan untuk menyelesaikan kegiatan-kegiatan sederhana. 	<ul style="list-style-type: none"> Melaksanakan tugas dan kegiatan yang sederhana dan <i>familiar</i>. Mengikuti instruksi atau menggunakan langkah-langkah yang telah dilatih untuk menyelesaikan tugas dan kegiatan.
Entry 3	<ul style="list-style-type: none"> Memiliki pengetahuan dan pemahaman dasar untuk melaksanakan tugas sertakegiatan terstruktur dalam konteks yang <i>familiar</i>. Mengetahui dan memahami langkah-langkah yang dibutuhkan untuk menyelesaikan tugas dan kegiatan terstruktur dalam konteks yang <i>familiar</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Melaksanakan tugas dan kegiatan terstruktur dalam konteks yang <i>familiar</i>. Menyadari konsekuensi terhadap sikap diri sendiri dan orang lain.
Level 1	<ul style="list-style-type: none"> Memiliki pengetahuan faktual dasar tentang suatu subjek dan fakta, langkah-langkah, dan ide untuk menyelesaikan tugas rutin secara jelas dan menyelesaikan masalah sederhana. Menyadari tentang aspek-aspek dari informasi yang berhubungan pada area studi atau area kerja. 	<ul style="list-style-type: none"> Menggunakan keterampilan dasar yang bersifat kognitif dan praktikal untuk menyelesaikan tugas-tugas dan prosedur rutin secara jelas. Menyeleksi dan menggunakan informasi yang relevan. Mengidentifikasi apakah kegiatan yang dilakukan telah efektif.

Level 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memiliki pengetahuan dan pemahaman tentang fakta-fakta, langkah-langkah, dan ide pada area studi atau lingkungan kerja untuk menyelesaikan tugas secara jelas dan menyelesaikan permasalahan langsung. ▪ Mampu menginterpretasikan informasi dan ide yang relevan. ▪ Menyadari tentang kisaran informasi yang relevan pada lingkungan studi atau lingkungan kerja. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menyeleksi dan menggunakan keterampilan yang bersifat kognitif dan praktikal untuk menyelesaikan tugas rutin dengan jelas dan menyelesaikan permasalahan langsung. ▪ Mengidentifikasi, mengumpulkan dan menggunakan informasi yang relevan untuk menyampaikan langkah/ tindakan. ▪ Mengidentifikasi bagaimana keefektifan langkah-langkah tersebut.
Level 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memiliki pengetahuan faktual, prosedural dan teoritikal serta memahami suatu subjek atau lingkungan kerja untuk menyelesaikan tugas-tugas dan menyelesaikan masalah yang kompleks dan tidak rutin secara jelas. ▪ Mampu menginterpretasi dan mengevaluasi informasi dan ide yang relevan. ▪ Menyadari sifat dari lingkungan studi atau kerja. ▪ Menyadari perbedaan pandangan dan pendekatan dalam lingkungan studi atau kerja. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mengidentifikasi, menyeleksi dan menggunakan keterampilan kognitif dan praktikal, metode dan langkah-langkah yang sesuai untuk menyelesaikan masalah kompleks dan tidak rutin secara jelas. ▪ Menggunakan penelitian yang sesuai untuk menyampaikan langkah/ tindakan. ▪ Mengulas keefektifan metode dan tindakan tersebut.
Level 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memiliki pengetahuan dan pemahaman yang bersifat praktikal, teori atau secara teknikal sebuah subjek atau lingkungan kerja untuk menyelesaikan masalah yang jelas tetapi kompleks dan tidak rutin. ▪ Mampu menganalisa, menginterpretasi dan mengevaluasi informasi dan ide yang relevan. ▪ Menyadari sifat cakupan perkiraan dari lingkungan studi atau kerja. ▪ Memiliki kesadaran informasi mengenai perbedaan pandangan atau pendekatan dalam lingkungan studi atau kerja. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mengidentifikasi, mengadaptasi dan menggunakan keterampilan kognitif dan praktikal yang sesuai untuk menyampaikan tindakan-tindakan dan menyelesaikan masalah yang kompleks dan tidak rutin meski biasanya cukup jelas. ▪ Mengulas keefektifan dan kesesuaian metode, tindakan, dan hasil.

Level 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memiliki pengetahuan dan pemahaman praktikal, teori atau cara teknikal dari sebuah subjek atau lingkungan kerja untuk menemukan cara selanjutnya yang secara luas didefinisikan, konteks yang kompleks. ▪ Mampu menganalisa, menginterpretasi dan mengevaluasi informasi, konsep ide yang sesuai. ▪ Menyadari sifat dan cakupan lingkungan studi atau kerja. ▪ Memahami perbedaan pandangan, pendekatan atau pemikiran sekolah-sekolah beserta alasannya. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menentukan, mengadaptasi dan menggunakan metode, keterampilan kognitif dan praktikal yang sesuai untuk menyelesaikan masalah kompleks. ▪ Menggunakan penelitian atau pengembangan yang sesuai untuk menyampaikan tindakan. ▪ Mengevaluasi tindakan-tindakan, metode beserta hasilnya.
Level 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memiliki pengetahuan dan pemahaman yang bersifat praktikal, konseptual atau secara teknikal yang berkelanjutan mengenai sebuah subjek atau lingkungan kerja untuk menciptakan kemajuan dalam konteks di mana terdapat berbagai macam faktor yang berkaitan. ▪ Memahami perbedaan pandangan, pendekatan atau pemikiran sekolah beserta teori-teori yang mendukung. ▪ Mampu menganalisa, menginterpretasi dan mengevaluasi informasi, konsep dan ide yang kompleks secara kritis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menentukan, menyaring, mengadaptasi dan menggunakan metode dan keterampilan kognitif serta praktis tingkat lanjutan yang sesuai untuk menyelesaikan masalah yang memiliki keterbatasan penjelasan dan melibatkan banyak faktor yang berkaitan. ▪ Menggunakan dan menyesuaikan rancangan penelitian dan pengembangan yang sesuai untuk menyampaikan tindakan. ▪ Mengevaluasi tindakan, metode, dan hasil beserta implikasinya.
L7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Merumuskan ulang dan menggunakan pengetahuan dan pemahaman yang bersifat praktikal, konseptual, serta secara teknikal pada suatu subjek atau lingkup kerja untuk menciptakan langkah selanjutnya dalam konteks di mana banyak terdapat faktor yang berkaitan. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menggunakan keterampilan khusus untuk menggambarkan dan menyelesaikan keadaan bermasalah yang melibatkan banyak faktor yang berkaitan. ▪ Menentukan dan menggunakan metode dan pendekatan yang sesuai.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menganalisis, menginterpretasi dan mengevaluasi informasi, konsep dan teori secara kritis untuk menghasilkan gambaran yang dimodifikasi. ▪ Memahami konteks lingkup studi atau lingkup kerja dengan lebih luas. ▪ Memahami perbedaan pandangan teori dan metodi serta bagaimana kedua hal tersebut mempengaruhi ruang lingkup studi atau kerja. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Merancang dan melaksanakan kegiatan penelitian, pengembangan atau strategi untuk menyampaikan atau menghasilkan perubahan pada ruang lingkup studi atau lingkup kerja. ▪ Mengevaluasi tindakan, metode, hasil beserta implikasi jangka pendek dan panjang secara kritis.
L8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mengembangkan pemahaman yang bersifat praktikal, konseptual atau secara teknikal untuk menciptakan kemajuan dalam konteks yang minim penjelasan dan di mana terdapat banyak faktor yang berhubungan dan kompleks. ▪ Secara kritis analisis, menginterpretasikan dan mengevaluasi informasi, konsep dan ide yang kompleks untuk menciptakan pengetahuan dan teori yang baru. ▪ Memahami dan mampu mengkonsep kembali konteks yang lebih luas pada bidang pengetahuan atau di mana pekerjaannya berada. ▪ Memperluas bidang pengetahuan atau pekerjaannya dengan berkontribusi terhadap pengetahuan dan pemikiran yang <i>original</i>. ▪ Secara kritis memahami perbedaan teoritis dan pendekatan metodologis, serta bagaimana itu semua berpengaruh terhadap area pengetahuan atau pekerjaannya. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menggunakan keterampilan dan teknik khusus serta berkelanjutan untuk menggambarkan dan merumuskan situasi bermasalah yang melibatkan banyak faktor yang kompleks dan berhubungan. ▪ Merumuskan dan menggunakan metode dan pendekatan yang sesuai. Menginisiasi, merancang dan melakukan riset, mengembangkan aktivitas strategis yang memperluas atau melakukan perubahan yang signifikan pada bidang atau studi yang ditekuni. ▪ Secara kritis melakukan evaluasi terhadap kegiatan, metode dan hasil, beserta implikasi pendek dan panjang, pada bidang pekerjaan atau pun pengetahuan dalam konteks yang lebih luas.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Sejak tiga dekade lalu negara Inggris telah merancang sistem sertifikasi keahlian dan vokasional secara sistematis untuk memenuhi kebutuhan tenaga kerja ahli. Perubahan-perubahan standar kualifikasi yang ditetapkan sejak tahun 1980 hingga kini menunjukkan bahwa pemerintah Inggris terus berusaha untuk meningkatkan pendidikan vokasi. Pemerintah Inggris juga

berkolaborasi dengan pihak swasta dalam pengimplemen-tasian pendidikan vokasi, yang sesuai dengan standar kompetensi dan kebutuhan dalam persaingan global.

Dalam konteks Indonesia, penting bagi Indonesia untuk memetakan jumlah tenaga kerja ahli yang dibutuhkan dari sistem pendidikan vokasi untuk menghadapi persaingan internasional. Sebagai anggota ASEAN, Indonesia dapat mengacu pada ASEAN *Mutual Recognition Arrangement* (MRA). Kesepakatan MRA ini mendorong mobilisasi *high-skilled workers* dan juga perdagangan jasa (International Labour Organization and Asian Development Bank, 2014). Terdapat delapan profesi yang diutamakan dalam hal ini, yaitu: Insinyur (Sarjana Teknik), Arsitek, Tenaga Pariwisata, Akuntan, Dokter Gigi, Tenaga Survei, Tenaga Pariwisata, dan juga Perawat. Tidak hanya itu, ASEAN pun sebenarnya telah menetapkan kerangka standar tenaga kerja yang diberi nama *ASEAN Qualifications Reference Framework* (AQRF).

Lulusan pendidikan vokasi dijabarkan dalam Kemendikbud dan GIZ SED-TVET (2016) secara ideal ditentukan berdasarkan penguasaan standar kompetensi kerja (Standar Kompetensi Kerja Nasional Indonesia). Dalam kaitannya dengan pendidikan vokasi di Inggris, RQF dapat menjadi bahan untuk menentukan kualifikasi pendidikan vokasi di Indonesia dari perspektif yang berbeda.

Berdasarkan penjabaran di atas, berikut beberapa pelajaran yang dapat dipetik oleh Indonesia dari pengalaman Inggris:

1. Melakukan inisiasi program yang dapat mendukung peningkatan kecakapan/keahlian vokasional melalui sektor formal dan informal, serta menentukan standar kompetensi atau kualifikasi yang terintegrasi baik untuk kualifikasi umum maupun vokasional sejak jenjang pendidikan SMA hingga pendidikan tinggi.
2. Berkaca pada program *apprenticeship*, Indonesia dapat meningkatkan partisipasi perusahaan dan institusi swasta sebagai upaya peningkatan implementasi konsep *triple helix* antara institusi pendidikan, pemerintah, dan juga swasta melalui program magang yang terstruktur dan diakui kualifikasinya. Hal ini bisa diselaraskan dengan skala prioritas bidang industri yang sesuai dengan Nawacita dan Indonesia Emas 2045.

3. Untuk sektor formal, pemerintah perlu untuk berkolaborasi secara lebih serius dengan pihak swasta dalam menentukan standar kompetensi dan kualifikasi terkait pengetahuan dan *skills* dalam bidang vokasi, termasuk juga aturan penyelenggaraan pendidikan vokasi berbentuk sekolah formal dan lembaga kursus. Sehingga diharapkan kemampuan vokasional yang diakui dapat diperoleh tidak hanya dari jenjang sekolah formal pemerintah ataupun swasta berbentuk *Sekolah Menengah Kejuruan* (SMK), tetapi juga dari lembaga kursus keahlian/vokasional. Sebagaimana yang diterapkan Inggris pada sistem NVOs dan GNVQs.
4. Setelah melakukan serangkaian intervensi, pemerintah perlu secara konsisten meningkatkan kualitas pendidikan vokasi. Selain itu perlu melakukan evaluasi berkala sesuai dengan perkembangan industri. Penting juga untuk mempertimbangkan prioritas dan aneka kebijakan pembangunan Indonesia, serta mengikuti perkembangan ketetapan ASEAN dalam kerangka *ASEAN Community*. Sehingga sertifikasi keahlian yang ditetapkan pemerintah Indonesia diharapkan dapat ditransfer ke tingkat ASEAN sebagaimana sertifikasi Inggris yang dapat ditransfer ke sistem sertifikasi Uni Eropa (EQF).

Referensi

- British Council. (2015). The UK Skills System: An Introduction. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/uk_skills_sector_brochure_2017.pdf
- Further Education Funding Council, I. (1994). General national vocational qualifications in the further education sector in England. *National Survey Report*, (September), 34 p.
- Hayward, G. (1995). *Getting to grips with GNVQs/: A handbook for teachers*. London: Kogan Page.
- International Labour Organization and Asian Development Bank. (2014). *ASEAN Community 2015: Managing integration for better jobs and shared prosperity*. Bangkok. Retrieved from <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/42818/asean-community-2015-managing-integration.pdf>

- NCC Resources Ltd. (2017). What are the Differences between QCF, RQF and NVQ (Infographic) - Latest News. Retrieved from <https://www.ncchomelearning.co.uk/blog/what-are-the-differences-between-qcf-rqf-and-nvq-infographic/>
- Ofqual. (2015a). After the QCF: A New Qualifications Framework - Decisions on Conditions and Guidance for the Regulated Qualifications Framework (RQF), (September), 1–6. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/news/ofqual-to-introduce-new-regulated-qualifications-framework>.
- Ofqual. (2015b). Qualification and Component Levels: Requirements and Guidance for All Awarding Organisations and All Qualifications. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461637/qualification-and-component-levels.pdf
- QAA, SCQF, CEA, OFQUAL, CQFW, Q. (2014). Qualifications can cross boundaries. A rough guide to comparing qualifications in the UK and Ireland. Retrieved from <http://scqf.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/Qualifications-Can-Cross-Boundaries-2014-for-web.pdf>
- Raggatt, P., & Williams, S. (1999). *Government, markets and vocational qualifications/ : An anatomy of policy*. London: Falmer P.
- Winch, C., & Hyland, T. (2007). *A Guide to Vocational Education and Training*. London: Continuum.
- Young, M. (2011). National vocational qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy. *Journal of Education and Work*, 24(3–4), 259–282. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.584686>

Bab 3: Penjaminan Mutu Pendidikan Vokasi di Inggris

Aprillyana Dwi Utami

Pendidikan adalah investasi yang sangat erat hubungannya dengan *human capital* (Becker, 1994). Satu hal yang sangat penting dalam meningkatkan pendidikan vokasi adalah penjaminan mutu. Menurut Vlăsceanu, et al., (2007) jaminan pendidikan adalah istilah yang mengacu pada proses evaluasi yang terus menerus dalam hal penilaian, pemantauan, penjaminan, pemeliharaan dan perbaikan kualitas sistem pendidikan, institusi atau program. Sistem penjaminan mutu bisa dilakukan secara internal (praktik intra-institusi) dan eksternal (dengan lembaga lainnya). Kegiatan penjaminan mutu bergantung pada adanya mekanisme kelembagaan.

Menurut Bateman dan Coles (2013) proses penjaminan mutu terkait dengan kerangka kualifikasi nasional atau sektoral. Kerangka kualifikasi nasional dikaitkan dengan proses penjaminan mutu karena mereka menetapkan standar untuk akreditasi kualifikasi yang dapat dilakukan dan juga memberikan ukuran standar untuk sistem penilaian yang dirancang dan diuji. Bab 2 telah membahas mengenai kerangka yang



dipakai oleh negara-negara bagian Inggris. Kerangka-kerangka ini membantu mencapai koherensi dan kepercayaan yang lebih besar dalam sistem kualifikasi nasional.

Empat kunci proses dasar dalam penjaminan mutu untuk pendidikan dan pelatihan (Bateman et al., 2012), adalah:

1. Akreditasi Kualifikasi

Akreditasi adalah proses dimana kualifikasi mendapatkan pengakuan nasional dan di mana kompleksitas serta volume pemelajaran disahkan sesuai dengan jenis kualifikasi. Standar pencapaian (seperti kompetensi, pendidikan, atau pekerjaan) merupakan dasar kualifikasi. Ini juga termasuk aturan penyelesaian untuk kualifikasi. Pilihannya termasuk penyedia layanan publik yang mengambil “opsi” tersebut mencakup penyedia layanan publik yang memimpin dalam menetapkan standar pencapaian, atau satu lembaga yang bertanggung jawab atas pengembangan dan pengesahan standar pencapaian, atau beberapa agensi industri yang bertanggung jawab untuk mengembangkan dan mendukung standar pencapaian ini.

2. Pendaftaran Penyedia Pendidikan dan Pelatihan

Pendaftaran adalah proses di mana penyedia pendidikan dan pelatihan disetujui untuk memberikan kualifikasi, misalnya memiliki keuangan, fasilitas, pengajaran dan bahan pemelajaran, dan staf terlatih untuk menyampaikan program yang akan mengarahkan siswa mendapatkan kualifikasi. Ini juga bisa mencakup penyedia layanan yang meningkatkan kualitas penyediaan pendidikan mereka melalui penilaian mandiri. Strategi pemantauan kepatuhan meliputi audit/evaluasi, pemantauan terus-menerus, denda dan publikasi hasil yang dicapai oleh penyedia layanan. Pendaftaran dapat dilakukan melalui proses internal, atau otoritas registrasi mendaftarkan semua penyedia layanan atau beberapa penyedia layanan, atau memberikan kategori pendaftaran.

3. Pengawasan Sistem Penilaian dan Pemberian Kualifikasi

Cara ini untuk memastikan bahwa pembelajaran yang ditentukan dalam kualifikasi telah diperoleh oleh seorang siswa yang akan mendapatkan

kualifikasi. Kegiatan ini mungkin bersifat peraturan dan mencakup strategi audit dan pemantauan, namun mungkin juga mencakup strategi lain seperti proses verifikasi / validasi / moderasi yang berfokus pada apakah penilaian yang tepat telah dilakukan mengenai tingkat pencapaian yang dibutuhkan untuk memberikan kualifikasi. Pilihan meliputi penilaian berbasis penyedia yang ditinjau dan terjamin kualitasnya melalui proses internal dan dapat termasuk tinjauan oleh moderator eksternal, atau contoh penilaian ditinjau oleh agen eksternal, dan jika perlu hasilnya disesuaikan, atau hasil penilaian dikeluarkan oleh pihak luar agen.

4. Peraturan Penerbitan Sertifikat

Model sertifikasi berkisar dari pemberian badan atau agen untuk penerbitan kualifikasi yang terkait dengan penyedia layanan.

UNESCO (2015) merekomendasikan penetapan sistem penjaminan mutu pendidikan vokasi berdasarkan partisipasi semua pemangku kepentingan terkait. Sistem penjaminan mutu harus mencakup tujuan dan standar yang jelas dan terukur, pedoman untuk implementasi, dan mekanisme umpan balik dan hasil evaluasi yang dapat diakses secara luas.

Adapun pihak-pihak yang terlibat dalam fungsi penjaminan mutu pendidikan adalah sebagai berikut:

- Agen akreditasi. Badan ini bisa berupa agen tunggal atau multipel, seperti badan pengaturan standar industri, atau lembaga atau sistem nasional yang luas.
- Penyedia layanan dan agen penyalur. Badan ini memiliki tanggung jawab untuk pendaftaran dan audit atau evaluasi penyedia layanan. Dalam beberapa kasus, tanggung jawab audit atau evaluasi dilimpahkan ke lembaga lain.
- Lembaga kualifikasi dan badan pemberian penghargaan. Badan-badan ini termasuk otoritas kualifikasi nasional yang memiliki wewenang untuk melakukan akreditasi dan pemberian penghargaan dan / atau kualifikasi kualitas. Dalam beberapa kasus, misalnya di Inggris, Wales dan Irlandia Utara, organisasi pemberi penghargaan diatur sendiri dalam penggunaan kualifikasi nasional utama mereka.
- Badan perizinan dan badan profesional. Badan perizinan bisa berupa instansi pemerintah, industri atau badan profesional.

- Penyedia akreditasi dan / atau pemberi penghargaan. Penyedia dapat memiliki status akreditasi dan / atau pemberian hak melalui undang-undang atau melalui delegasi dari agensi lain.
- Badan-badan kualitas eksternal seperti yang bertanggung jawab atas standar ISO (Bateman et al., 2012: 9).

Pemerintah Inggris melakukan kegiatan penjaminan mutu pendidikan vokasi untuk memastikan bahwa kualitas pendidikan vokasi di Inggris dapat diandalkan di seluruh dunia (British Council dan UKTI, 2012).

Negara Inggris menginvestasikan lebih dari £150 juta setiap tahun untuk meningkatkan pendidikan vokasi di perguruan tinggi dan organisasi lainnya, melalui lembaga peningkatan mutu yang didukung oleh pemerintah. Organisasi peningkatan mutu di Inggris bertanggung jawab untuk mengembangkan dan menyediakan sumber daya yang membantu institusi untuk meningkatkan kualitas layanan mereka kepada peserta didik. Mereka bekerja dengan mitra di sektor ini untuk mendapatkan komisi produk dan layanan, mengidentifikasi dan berbagi praktik yang baik di seluruh sistem, dan menyediakan program dukungan yang disesuaikan (British Council dan UKTI, 2012).

Penjaminan mutu dalam sistem pendidikan Inggris didasarkan pada tradisi inspeksi dan pertanggungjawaban kepada pemangku kepentingan seperti pemerintah, peserta didik, agen inspeksi, pemberi donor, dan lainnya (lihat bagan 1). Hal ini untuk memastikan bahwa setiap penyedia layanan memastikan layanan yang diberikan kepada peserta didik adalah layanan yang berkualitas. Penyedia pelatihan didorong untuk mengirimkan laporan penilaian sendiri ke badan pendanaan mereka setiap tahun. Laporan ini didasarkan pada penilaian diri yang terperinci tentang kualitas pengajaran dan pembelajaran, dan juga memberikan informasi mengenai tingkat pencapaian kualifikasi yang dicapai oleh peserta didik mereka dibandingkan dengan rata-rata nasional yang diterbitkan. Penyusunan laporan melibatkan semua orang dalam sebuah organisasi, termasuk peserta didik. Penilaian diri mencakup observasi dan evaluasi guru di tempat kerja dan sering dikaitkan dengan gaji terkait kinerja. Laporan penilaian diri digunakan sebagai alat perencanaan oleh badan pendanaan diadakan (British Council dan UKTI, 2012). Selain itu inspeksi eksternal juga dilakukan oleh agen inspeksi yang independen.

Di Inggris, ada lima organisasi yang bertanggung jawab untuk memeriksa dan mengatur pendidikan vokasi; (1) Agen Penjaminan Mutu (*Quality Assurance Agency (QAA)*) yang memiliki cakupan nasional untuk tingkatan pendidikan tinggi, (2) Kantor Standar Pendidikan di Inggris (*Office for Standards in Education (OFSTED)*) yang memiliki cakupan nasional untuk tingkatan sekolah dasar dan menengah, (3) Inspektorat Pendidikan dan Pelatihan di Irlandia Utara (*The Education and Training Inspectorate in Northern Ireland*), (4) Inspektorat Pendidikan Yang Mulia di Skotlandia (*Her Majesty's Inspectorate of Education in Scotland*), dan (5) Inspektorat Pendidikan dan Pelatihan Yang Mulia di Wales (*Her Majesty's Inspectorate for Education and Training Wales*). Tiga organisasi terakhir memiliki cakupan negara bagian.

Kelima badan ini bersifat independen dan memberikan laporan kepada Parlemen. Badan-badan ini mengevaluasi pengajaran, pembelajaran dan penilaian, serta akomodasi, peralatan dan manajemen. Institusi Pendidikan dinilai berdasarkan berbagai kriteria dan hasil inspeksi tersedia bagi pihak yang berkepentingan dan masyarakat umum secara *online*. Institusi yang dianggap tidak memenuhi standar diberikan masukan perbaikan dan menerima inspeksi yang lebih sering sampai memenuhi standar yang dipersyaratkan.

Sebagai contoh dalam pelaksanaan penjaminan mutu pendidikan vokasi, OFSTED mempertimbangkan empat area untuk semua institusi (British Council, 2017), yaitu

- a. Efektivitas keseluruhan.
- b. Hasil untuk peserta didik.
- c. Kualitas pengajaran, pembelajaran dan penilaian.
- d. Efektivitas kepemimpinan dan manajemen.

Hasil inspeksi lalu dikategorikan menjadi empat kategori, yaitu:

- a. Luar biasa: Praktik yang baik.
- b. Bagus: Membutuhkan perbaikan di beberapa tempat.
- c. Membutuhkan perbaikan: Membutuhkan perbaikan di sebagian besar bagian.
- d. Tidak memadai: Membutuhkan intervensi.

Jika suatu institusi dianggap tidak memadai, akan diadakan intervensi dengan penunjukkan komisararis yang dapat mengambil alih tugas dalam menjalankan organisasi.

Penjaminan Mutu Program Magang (*apprenticeship*)

Seperti yang sudah di bahas di bab sebelumnya, program magang (*apprenticeship*) adalah satu pilihan dalam pendidikan vokasi. Sejak dimulainya tahun 1994, sudah lebih dari satu juta peserta didik mengikuti program magang (Cuddy dan Leney, 2005). Setelah menyelesaikan program *apprenticeship*, peserta didik memiliki tiga pilihan lanjutan; (1) program *apprenticeship* yang lebih tinggi, (2) pendidikan tinggi, atau (3) bekerja. Pemagangan adalah gabungan antara pelatihan dan pendidikan berbasis kerja, yang mencakup unsur-unsur dasar berikut:

- a. kualifikasi vokasional nasional (National Vocational Qualifications (NVQ)), kualifikasi spesifik pekerjaan disampaikan dan dinilai terutama di tempat kerja;
- b. keterampilan utama, misalnya komunikasi dan TIK pada tingkat yang sesuai;
- c. sertifikat teknis, memberikan pengetahuan yang mendasari teknis atau area bisnis yang terkait dengan pekerjaan dan disampaikan di sebuah perguruan tinggi.

Penjamin mutu program *apprenticeship* diawasi oleh Dewan Keterampilan Sektor terkait (*Sector Skill Council - SSC*). SSC adalah organisasi yang dibentuk oleh penerima peserta magang yang bekerja sama dengan ikatan pekerja. Empat tujuan SSC adalah untuk (1) mengurangi *gap* dan kekurangan ketrampilan (2) meningkatkan produktivitas, (3) meningkatkan kesempatan setiap individu dalam bekerja (4) meningkatkan suplai pembelajaran. SSC bertanggung jawab untuk membuat kerangka kerja untuk program magang sesuai dengan kebutuhan pembelajaran dan memiliki pengaruh dalam membuat kebijakan pelatihan di dalam perusahaan (HEA, n.d).

Kesimpulan dan Pembelajaran

Pemerintah Inggris terus berinvestasi dalam penjaminan mutu pendidikan vokasi untuk memenuhi kebutuhan pasar yang beragam melalui penilaian internal maupun eksternal. Komitmen pemerintah Inggris dapat dilihat dari investasisebesar £150 juta (setara Rp.2.7 triliun) setiap tahunnya.

Di Indonesia, pemerintah sebenarnya terus berusaha untuk merevitalisasi pendidikan vokasi. Salah satu strategi yang dilakukan adalah akreditasi kelembagaan (Kemendikbud, 2016). Hal ini berkaitan dengan peta jalan pendidikan vokasi dalam menyikapi perubahan kondisi demografi yang berkaitan dengan komposisi tenaga kerja di Indonesia (Kemendikbud dan GIZ SED-TVET, 2016). Bonus demografi Indonesia membuka peluang tersedianya penduduk usia kerja dalam jumlah besar. Jika dioptimalkan akan meningkatkan pertumbuhan ekonomi yang tinggi dalam jangka panjang (Kemendikbud dan GIZ SED-TVET, 2016). Hal ini harus dimanfaatkan dan disinergikan dengan visi pendidikan vokasi Indonesia 2030, yaitu "Terwujudnya Pendidikan Kejuruan Indonesia yang menghasilkan lulusan dengan kompetensi yang dibutuhkan dan diakui dunia usaha dan dunia industri serta menguasai keterampilan abad 21 yang relevan" (Kemendikbud dan GIZ SED-TVET, 2016).

Dalam hal pengaturan dan pemeriksaan pendidikan vokasi di Inggris, ada lima organisasi yang bertanggung jawab yaitu agen penjaminan mutu *Quality Assurance Agency (QAA)*, *Office for Standards in Education (OFSTED)*, *The Education and Training Inspectorate in Northern Ireland*, *Her Majesty's Inspectorate of Education in Scotland*, dan *Her Majesty's Inspectorate for Education and Training Wales*. Di Indonesia penjaminan mutu dilakukan dalam sistem akreditasi. Dalam hal ini penjaminan mutu pendidikan vokasi dilakukan melalui akreditasi Badan Akreditasi Nasional Sekolah / Madrasah (BAN-S/M) merujuk pada Standar Nasional Pendidikan (SNP) (Kemendikbud dan GIZ SED-TVET, 2016).

Data terakhir pada tahun 2015 menunjukkan bahwa SMK terakreditasi A sejumlah 23%, terakreditasi B 19%, terakreditasi C 4.5% dan bahkan masih ada SMK yang tidak terakreditasi (Kemendikbud dan GIZ SED-TVET, 2016). Selain sistem penjaminan mutu BAN-S/M, satuan pendidikan juga mencoba untuk mengimplementasikan standar internasional penjaminan mutu ISO 9001: 2008, namun memberikan kesan

memenuhi mutu hanya untuk mendapatkan sertifikat. Padahal biaya yang diperlukan relatif besar sehingga bisa menjadi salah satu beban keuangan bagi satuan pendidikan (Kemendikbud dan GIZ SED-TVET, 2016). Dalam hal ini akan lebih bagus jika ada intervensi langsung dari lembaga penjamin mutu pendidikan vokasi seperti yang dilakukan pemerintah Inggris jika dirasa satuan pendidikan tersebut tidak memadai. Hal ini berfungsi agar kualitas lulusan yang dihasilkan dapat memenuhi kebutuhan pasar dan diakui serta siap bersaing secara nasional maupun internasional.

Alur proses penjaminan mutu pendidikan vokasi di Inggris cukup rumit dalam rangka penilaian internal maupun eksternal. Dalam revitalisasi pendidikan vokasi di Indonesia yang sedang berjalan, pemerintah dapat menjadikan proses penjaminan mutu pendidikan vokasi di Inggris sebagai referensi untuk membuat alur proses penjaminan mutu yang sesuai dengan visi dan misi pendidikan vokasi Indonesia 2030.

Selanjutnya, magang merupakan pelatihan berbasis kerja di berbagai sektor untuk mempelajari berbagai keterampilan baru dan mendapatkan kualifikasi yang diakui saat mereka bekerja. Kebijakan magang per negara mempunyai kebijakan yang berbeda-beda. Berbeda dengan negara Inggris di mana peserta magang ada peserta didik, di Indonesia guru juga diberikan kesempatan magang. Hal ini dikarenakan kurangnya kualitas guru, distribusi guru yang kurang merata di berbagai wilayah di Indonesia dan belum terpenuhinya guru produktif (Kemendikbud dan GIZ SED-TVET, 2016). Terakhir, di Inggris dalam peraturan magang dijelaskan dengan rinci bahwa peserta didik yang mengikuti magang akan mendapatkan gaji selama proses magang. Dalam hal ini, pemerintah Indonesia bisa menjadikan proses magang di Inggris sebagai referensi untuk membuat perjanjian gaji selama proses peserta didik magang.

Berikut beberapa daftar lembaga atau institusi yang dapat dijadikan rujukan lanjutan untuk penjaminan mutu pendidikan vokasi di Inggris:

Layanan Peningkatan Kemampuan Belajar dan Keterampilan (Inggris)

www.lsis.org.uk

Pengembangan Keterampilan Skotlandia

www.skillsdevelopmentscotland.co.uk

Kantor Standar Pendidikan di Inggris

www.ofqual.gov.uk

Otoritas Kualifikasi Skotlandia

www.sqa.org.uk

Inspektorat Pendidikan Yang Mulia di Skotlandia

www.hmie.gov.uk

Inspektorat Pendidikan dan Pelatihan di Irlandia Utara

www.etini.gov.uk

Referensi

- Bateman, A., and Coles, M. (2013). *Qualifications Frameworks and Quality Assurance of Education and Training*. Available at: https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final.pdf.
- Bateman, A., Keating, J., Gilis., S., Dyson, C., Burke, G., and Coles, M. (2012). Concept Paper: EAST ASIA SUMMIT Vocational Education and Training Quality Assurance Framework, Volume II.
- Becker, G. S. (1994). 'Human capital revisited', in Becker, G.S, & 1930-National Bureau of Economic Research (Eds). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 15-28.
- British Council and UKTI. (2012). *Putting Skills at the Heart of Global Economic Success: A Brief Guide to UK Technical, Vocational, Education and Training (TVET)*. London: British Council and UKTI.
- British Council. (2017). *The UK Skills System: An Introduction*. Available at: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/uk_skills_system_brochure.pdf.

- ECCTIS. (2017). *Description of Higher Education in England, Wales and Northern Ireland*. Available at: http://www.ecctis.co.uk/europass/documents/ds_description.pdf.
- Cuddy, N., and Leney, T. (2005). *Vocational Education and Training in the United Kingdom Short Description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Johnes, G. (1993). *The Economics of Education*. London: Macmillan.
- Higher Education Academy (HEA). (n.d.) SSC report. Available at: http://www.materials.ac.uk/themes/ssc_report.pdf
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud). (2016). *Revitalisasi Pendidikan Vokasi*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud) dan GIZ SED-TVET. (2016). *Membangun Pendidikan Menengah Kejuruan Indonesia Sebuah Peta Jalan Menuju 2030*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- UNESCO. (2015). *Recommendation Concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET)*. Paris: UNESCO.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO.

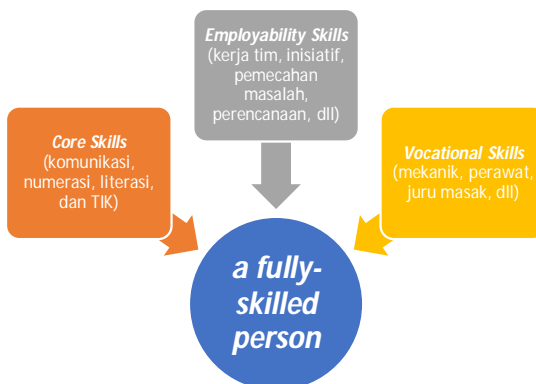
Bab 4: *Green-TVET* dan *Higher-Order Thinking (HOT) Skills*

Sri Lestari

Keterampilan dalam Kurikulum Pendidikan Vokasi

Kurikulum Pendidikan vokasi di Inggris memadukan ilmu pengetahuan (*knowledge*), keterampilan (*skills*) dan sikap/tingkah laku (*attitude and behaviour*) untuk memenuhi standar kecakapan calon tenaga kerja. Hal ini dilakukan dengan memadukan keterampilan dasar (*core skills*), keterampilan kerja (*employability skills*) dan keterampilan vokasi (*vocational skills*) (British Council, 2017) seperti bagan berikut:

Bagan1. Keterampilan yang membentuk SDM terampil dan berkualitas



Keterampilan dasar, di beberapa konteks negara sering disebut *foundation skill* atau *basic skill*, merupakan kompetensi yang harus dikuasai sebagai dasar keterampilan lainnya. *Department for Education* (DfE) (2014) menetapkan kemampuan dasar tingkat menengah atas (*key stage 4*) usia 14-16 tahun berupa mata pelajaran wajib, khusus dan pilihan.

Tabel 1. Daftar mata pelajaran *key stage 4* England

Mata Pelajaran Wajib	Matematika, Bahasa Inggris, Sains, Pendidikan Agama,
Mata Pelajaran Khusus	Kewarganegaraan, Komputer dan Olahraga, Pendidikan Agama, Pendidikan Seks
Mata Pelajaran Pilihan	Seni, Desain dan teknologi, Ilmu Sosial, Bahasa Asing
Spesialisasi (Terapan)	Sains Terapan, IT terapan, Bisnis Terapan, Seni dan Desain Terapan, Bidang teknik, Industri Pabrik, kesehatan dan Sosial, Pariwisata dan Perhotelan

(DfE, 2014)

Keterampilan vokasi (*vocational skills*) berupa spesialisasi mata pelajaran vokasi, mulai diperkenalkan sejak tahun 2002. GCSE vokasi tersedia dalam delapan mata pelajaran yaitu sains terapan, IT terapan, bisnis terapan, seni dan desain terapan, teknik, pabrik, kesehatan dan sosial, pariwisata dan perhotelan (CEDEFOP, 2005). GCSE vokasi setara dengan dua GCSE akademik dan dapat digunakan untuk melanjutkan pendidikan tinggi, pelatihan maupun bekerja (CEDEFOP, 2014). Setiap lembaga penyedia pendidikan vokasi menawarkan spesialisasi yang berbeda.

Keterampilan kerja (*employability skill*) atau *functional skills/key skills* merupakan keterampilan teknis yang digunakan untuk bekerja atau berkaitan dengan kesiapan kerja. Sebagai contoh, peserta didik belajar melalui kegiatan diskusi, pemecahan masalah (*problem solving*), bekerja dalam tim (*teamwork*), dan menganalisa data dan mengintegrasikan konten-konten yang berkaitan dengan dunia kerja dalam kurikulum pembelajaran (*UK Commision and Employment for Skills*, 2008).

Post-16 Skills Plan

Berdasarkan rekomendasi *Sainsbury Review*, dari hasil diskusi *the Independent Panel on Technical Education*, Pemerintah Inggris melalui *the Minister of State for Skills* mereformasi kurikulum pendidikan vokasi

untuk usia 16 tahun ke atas (*post-16*) dengan menerbitkan '*Post-16 Skills Plan*'. Kerangka baru ini bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan vokasi, menyederhanakan sistem dan memastikan lulusan memenuhi kriteria pendidikan abad 21.

Selain pembenahan sistem, salah satu hasil diskusi yang penting dan dijadikan rujukan pemerintah Inggris adalah penetapan kerangka dari 15 spesialisasi bidang (DBIS & DfE, 2016), yaitu:

- Pertanian, Kepedulian Lingkungan dan Hewan (*Agriculture, Environmental and Animal Care*)
- Bisnis dan Administrasi (*Business and Administrative*)
- Catering dan Keramahan (*Catering and Hospitality*)
- Perawatan Anak dan pendidikan (*Children care and education*)
- Konstruksi (*Construction*)
- Kreatif dan Desain (*Creative and Design*)
- Digital (*Digital*)
- Teknik dan Pabrik (*Engineering and Manufacturing*)
- Rambut dan salon kecantikan (*Hair and Beauty*)
- Kesehatan dan Ilmu Pengetahuan Alam (*Health and Science*)
- Izin legal Keuangan dan Akuntansi (*Legal, Finance and Accounting*)
- Layanan Pelindung (*Protective Service*)
- Penjualan, pemasaran dan pembelian (*Sales, Marketing & Procurement*)
- Kepedulian Sosial (*Social care*)
- Transportasi dan Logistik (*Transport and Logistics*)

Untuk mendukung *post-16*, bagi peserta didik *pre-16* pemerintah akan:

- a) Membekali sekolah dengan kurikulum berbasis *pengetahuan (knowledge-based curriculum)* sebagai pijakan persiapan pendidikan vokasi lebih lanjut.
- b) Mengadakan asesmen dan proses kualifikasi termasuk GCSE dengan harapan setidaknya 90% peserta didik mengambil mata pelajaran bahasa Inggris, Matematika, Sains, Sejarah atau Geografi dan Bahasa, bukan mata pelajaran yang biasa saja.
- c) Memastikan kurikulum berbasis pengetahuan diimbangi dengan pengembangan karakter yang baik dan kuat dan nilai-nilai budaya Inggris yang mendasar

Seiring dengan perkembangan tuntutan dunia kerja yang membutuhkan tenaga kerja yang inovatif dan kreatif, pemerintah Inggris menetapkan kompetensi inti untuk pendidikan vokasi. Kompetensi inti tidak secara langsung relevan dengan pekerjaan melainkan sebagai kemampuan untuk menyesuaikan dengan pekerjaan dan pendidikan lebih lanjut (CEDEFOP, 2016). Kompetensi inti tersebut meliputi:

- a. Komunikasi dalam bahasa ibu (*communication in the mother tongue*)
- b. Komunikasi dalam bahasa asing (*communication in other languages*)
- c. Kompetensi matematika, sains dan teknologi (*competences in maths, science and technology*)
- d. Kompetensi digital (*digital competence*)
- e. Belajar cara belajar (*learning to learn*)
- f. Interpersonal, kompetensi sosial dan interkultural, serta kompetensi sipil (*interpersonal, intercultural and social competence, civic competence*)
- g. Kewirausahaan (*entrepreneurship*)
- h. Ekspresi budaya (*culture expression*)

Program Magang (*Apprenticeship*)

Kualifikasi pendidikan vokasi dapat ditempuh melalui program magang kerja (*apprenticeship*) yakni peserta didik belajar untuk bekerja di suatu perusahaan. Program ini fleksibel sesuai pilihan spesialisasi yang dipilih. Peserta juga dapat menggunakan magang untuk mendapat kualifikasi setara level tertentu baik A level, diploma, sarjana bahkan master.

Untuk program magang, Richard (2012) merekomendasikan:

- menyediakan pelatihan terkait *technical knowledge* dan *practical skills* untuk bekal siap kerja
- target dan metode pelaksanaan magang harus diperjelas dan melalui pelatihan yang memberikan pengalaman ketrampilan khusus kepada peserta mengenai dunia kerja yang nyata (*transferable skills*).
- kualifikasi peserta magang harus merupakan siswa terbaik dengan kemampuan Matematika dan Bahasa Inggris yang sangat baik. Dua mata pelajaran ini diprediksi menjadi kunci kemampuan siswa memahami konsep dan menganalisa, melalui pembelajaran yang langsung berhubungan dengan konteks nyata dunia kerja (DBIS, 2013) dan merupakan mata pelajaran mendasar untuk asesmen pendidikan vokasi (Wolf, 2011).

Pendidikan Vokasi yang Ramah Lingkungan (*Green TVET*)

Inggris merupakan salah satu negara yang menandatangani beberapa persetujuan terkait isu perubahan iklim di antaranya *the United Nations Framework Convention on Climate Change* (1990s), *the Kyoto Agreement* (1997, 2005, 2012) dan *the Copenhagen Accord* (Pye, Evans, & Aggett, 2012). Inggris mengambil beberapa kebijakan tentang pembaharuan energi, dampak karbon, dan teknologi lingkungan yang terkait dengan perkembangan ekonomi dan bisnis. Salah satunya adalah kebijakan pendidikan vokasi sebagai penyedia tenaga kerja terampil dan peduli lingkungan. Hal itu sejalan dengan pilar strategi UNESCO untuk pendidikan dan pelatihan vokasi tahun 2016 -2021 (UNESCO, 2016). Adapun kebijakan-kebijakan itu adalah:

1. *Green Skills*

Green skills adalah ketrampilan yang dibutuhkan untuk menyesuaikan produk, layanan dan proses agar ramah lingkungan. Pengembangan *green skills* perlu dilakukan melalui jalur pendidikan sebagai salah satu keterampilan kecakapan hidup (*life skills/transferable skills*) (OECD/CEDEFOP, 2014). Hal ini untuk mendukung masyarakat yang efisien dan berkelanjutan. *Green economy* atau ekonomi hijau identik dengan memaksimalkan nilai ekonomi dengan mengurangi resiko lingkungan secara signifikan (DBIS, DECC & DEFRA, 2011). Pada akhir tahun 2009, *the Department for Business, Innovation and Skills (BIS)* mempublikasikan *Sustainable Development Action Plan*, sebuah rencana kebijakan yang mencakup berbagai inisiatif untuk merespon perubahan lingkungan, pengaruh transisi ke *low carbon economy* termasuk pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan (*Education for Sustainable Development or ESD*). Kebijakan ESD memasukkan isu peningkatan *low carbon* ke dalam kurikulum pembelajaran. Pada tahun 2011 pemerintah Inggris mengeluarkan *the Skills for Green Economy*, sebuah laporan pengembangan keterampilan terkait *low carbon* sebagai salah satu rekomendasi dari *Skills for Sustainable Growth*.

Praktik ESD di Inggris diterapkan pada semua level dan konteks pembelajaran. Meskipun demikian UNESCO (2013) mencatat bahwa perkembangan ESD masih dalam skala kecil berupa proyek-proyek dalam kurun

waktu tertentu. Menurut temuan UNESCO tersebut, belum ada kebijakan dan pandangan yang koheren dan visi yang jelas mengenai peran ESD dalam pembelajaran dan kontribusinya dalam meningkatkan kualitas lulusan, termasuk dalam pendidikan vokasi. Di negara bagian Inggris dan Irlandia Utara masih sedikit kebijakan mengenai *sustainable development*. Sementara itu di Wales, penekanan kebijakan tersebut lebih signifikan meskipun isu ESD mulai berkurang. Di Skotlandia, pembuat kebijakan dan praktisi mengintegrasikan pendidikan dan *sustainable development* sebagai kunci menuju *sustainable society*.

Tabel 2. Penerapan ESD dalam Kurikulum di Negara Inggris

Skotlandia	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Learning for Change</i>: sekolah, universitas dan komunitas menggerakkan ESD b. <i>One Planet School Concept</i>: integrasi ESD, <i>Global Citizenship</i> dan pembelajaran luar ruangan (<i>outdoor learning</i>) c. Integrasi ESD dalam <i>Curriculum of Excellence</i> melalui pelajaran teknologi, sains dan ilmu sosial. d. Semua sekolah terdaftar dalam program pemerintah skema <i>Eco-School</i>; 50% mencapai '<i>Green Flag</i>'
Wales	<ul style="list-style-type: none"> a. ESD <i>Global Citizenship</i> bekerjasama dengan sektor pendidikan dan anak muda b. Lebih dari 90% sekolah di Wales terdaftar dalam program <i>Eco-School</i> c. Banyak sekolah mencapai beberapa level terbaik dalam the <i>Welsh Green Dragon</i>, yaitu sebuah skema manajemen lingkungan d. ESDGC adalah satu dari lima tema dalam kerangka <i>Personal and Social Education (PSE)</i> di kurikulum nasional usia 11-19 tahun
Irlandia Utara	<ul style="list-style-type: none"> a. Aspek kunci kurikulum Irlandia Utara adalah pendidikan untuk pemahaman yang saling menguntungkan dan pendidikan untuk kewarganegaraan global dan lokal. b. Sekolah didorong untuk mengadopsi pendekatan ESD c. Peran kepemimpinan yang inspiratif dan tangguh dalam mengembangkan ESD sebagai bagian dari "<i>whole school ethos</i>", upaya pengembangan ESD dengan integrasi ESD dan pengembangan sekolah d. 69% sekolah terdaftar dalam <i>Eco Schools Program</i>.
Inggris	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Sustainability and Environmental education (SEED)</i> menyediakan pengembangan sekolah dan profesional. b. <i>Eco School</i> mencapai lebih dari 70%, c. Post-16 sektor (pendidikan tinggi dan karyawan) masih setengah-setengah dalam menjalankan ESD.

(UNESCO, 2013)

2. Program *the Eco-Schools*

Di Inggris, program *ini* diluncurkan tahun 1994 oleh *Foundation for Environmental Education (FEE)* yang dikelola oleh sebuah NGO bernama *Keep Britain Tidy*. Program ini telah beranggotakan lebih dari 40,000 sekolah yang tersebar di 53 negara di seluruh dunia (UNESCO, 2017). 70% dari sekolah di negara bagian Inggris, Wales, Skotlandia, dan Irlandia Utara terdaftar pada program ini. Awalnya program ini didanai pemerintah, namun pada Mei 2015 pendanaan berasal dari berbagai macam sumber di antaranya biaya asesmen sekolah, pelatihan berbayar dan kerja sama komersial. Sekolah yang mengikuti program ini membentuk *Eco Committee* yang terdiri dari para siswa untuk mengerjakan sebuah proyek terkait isu lingkungan. Program ini mencakup berbagai topik seperti pengelolaan sampah, limbah, energi, air, tanah, keanekaragaman hayati, kesehatan dan kebugaran, makanan dan lingkungan, transportasi, serta kewarganegaraan global. Sekolah yang menunjukkan peningkatan akan mendapat predikat *bronze*, *silver* atau '*Green Flag*' (predikat tertinggi).

Program *eco-school* ini dapat diintegrasikan ke dalam pembelajaran melalui pembuatan poster tentang penghematan air, menulis esai tentang isu lingkungan, praktik cara menanam pohon, mengamati hewan dan tumbuhan di sekitar sekolah dan mengelola sampah. Program ini tidak hanya turut menjaga lingkungan tetapi juga mengembangkan keterampilan berkomunikasi, mengamati, dan berpikir kritis.

Salah satu penyedia pendidikan vokasi yang mengikuti program *Eco-Schools* adalah Liverpool Live Science UTC yang membuat proyek *Aquaponic* yakni kombinasi budidaya ikan dan budidaya tanaman tanpa tanah (hidroponik). Sekolah yang memiliki spesialisasi *Sains and Health Care* untuk siswa usia 14-19 tahun ini dinobatkan sebagai *The Eco-school Project of the Year* melalui karya *Aquaponic* yang inspiratif dan inovatif (Life Science UTC, 2015).

Program *Eco-Schools* di negara Inggris menunjukkan hasil positif terhadap kesehatan, perkembangan kognitif, sikap dan perilaku. Tak kalah pentingnya adalah program ini mendorong kebebasan sekolah menentukan program sesuai kurikulum nasional dan mengacu kepada keterampilan abad 21.

Integrasi *Higher-Order Thinking (HOT) Skills* dalam Kurikulum dan Pembelajaran

Higher-Order Thinking (HOT) Skills merujuk pada ketrampilan berpikir kritis, kemampuan menyusun strategi dan pemecahan masalah. Adapaun keterampilan berpikir kritis termasuk kemampuan untuk berpikir kreatif, membuat keputusan, memecahkan masalah, menganalisa, dan menginterpretasikan (Sandra, 1992). Dikaitkan dengan teori kognitif, *HOT Skills* merupakan pola berpikir kompleks meliputi tingkat berpikir analisa, sintesa, evaluasi, dan kreasi seperti memilih dan mengambil keputusan, menumbuhkan apa yang diyakini, menemukan ide baru, membuat obyek baru, memprediksi, dan menyelesaikan masalah insidental (Lewis & Smith, 1993).

Menurut Thomas (1992), pekerjaan menuntut kemampuan kognitif; lingkungan kerja yang dinamis memerlukan kemampuan menyesuaikan diri dengan kondisi yang terus berubah; dan pentingnya pendidikan vokasi menyediakan konteks nyata dalam pengembangan kemampuan berpikir. Pendidikan vokasi merupakan sarana untuk mengembangkan keterampilan kognitif, sehingga peserta didik tidak hanya diajari apa yang harus dipikirkan (*what*), melainkan bagaimana berpikir (*how*) (Chalupa, 1992). Pengajaran *HOT Skills* tidak dapat dikembangkan terpisah dengan mata pelajaran melainkan dengan mengintegrasikannya dalam pengajaran materi yang disampaikan (Wegerif, 2006) seperti dalam kurikulum dan proses pembelajaran.

1. Dalam Kurikulum Mata Pelajaran Wajib

HOT Skills dikembangkan melalui keterampilan dasar atau inti (*core skills*) dalam ranah kemampuan kognitif. Porsi pengetahuan umum dan spesialisasi dibagi menjadi 60:40 untuk peserta didik usia 14-16 tahun di mana 60% merupakan pembelajaran akademik dan 40% keterampilan vokasi/spesialisasi. Sementara itu sebaliknya ketika peserta didik berusia 16-19 tahun porsi menjadi 40:60, yakni 40% akademik dan 60% vokasi/teknik (Mitchell, 2016). Meskipun pendidikan vokasi menekankan pada keterampilan teknis dan praktik, pengembangan pengetahuan dan kemampuan akademik (kognitif) tetap dilakukan secara seimbang.

Dalam *Curriculum for Excellence* di Skotlandia, keterampilan yang dikembangkan untuk belajar, untuk kehidupan dan untuk bekerja menggunakan kerangka keterampilan yang mencakup kepemimpinan (*leadership*), bekerja dengan orang lain (*working with others*), pemecahan masalah (*problem solving*), keterampilan berpikir (*thinking skills*) dan usaha (*enterprise*) (Perth & Kinross, 2015). Peserta didik diberi kesempatan seluas-luasnya untuk mengembangkan keterampilan berpikir kompleks melalui banyaknya kesempatan praktik dan penerapan, terutama berkaitan dengan literasi dan numerasi. Maka, aktivitas pembelajaran untuk pengembangan *HOT Skills* tertuang secara jelas dalam mendisain rencana pembelajaran (*lesson plan*) (The Scottish Government, 2009) misalnya dengan pertanyaan kritis tentang solusi apa saja yang memungkinkan untuk suatu masalah, pendapat dari perspektif yang berbeda, dan bagaimana seseorang yakin atas keputusannya.

2. Dalam Proses Pembelajaran

Peningkatan *HOT Skills* dilakukan dalam proses pembelajaran melalui berbagai cara. Hal ini tentu menuntut peran guru untuk menyusun rencana pembelajaran yang memasukkan strategi untuk menumbuhkan keterampilan HOT. Pembelajaran di kelas dilakukan melalui berbagai aktivitas seperti kebijakan yang dikeluarkan oleh lembaga pendidikan vokasi *Energy Coast UTC* (2017) yang fokus pada pengembangan aspek utama belajar meliputi *problem solving*, *enquiry*, *reasoning*, *creative thinking*, dan *evaluation* yang mengarah pada pengembangan *higher-order thinking skills*. Guru dan staf diharuskan mengembangkan kemampuan dan keterampilan tersebut dengan berbagai metode yang sesuai misalnya diskusi, kerja tim, memberikan umpan balik, dan penggunaan IT.

Studi Kasus 1: Melalui Kemampuan Bertanya (*Questioning*)

Bucks UTC, salah satu lembaga pendidikan vokasi di Inggris menetapkan aturan untuk meningkatkan *HOT Skills* melalui budaya bertanya (*questioning*) (Bucks UTC, 2016a). Guru harus berkeliling kelas untuk memberikan umpan pertanyaan dan menerapkan taksonomi Bloom untuk membuat variasi pertanyaan dari yang sederhana hingga kompleks. Peserta didik didorong untuk berani mengajukan pertanyaan. Peran guru adalah

menciptakan kondisi dimana peserta didik tidak takut membuat kesalahan dan berani mengambil resiko. Maka strategi yang diterapkan selama pembelajaran adalah angkat tangan/tidak (*Hands/No hands rule*), menelepon teman (*phone a friend*), berpasangan (*pair/share*), dan waktu tunggu (*wait time*). Dengan cara tersebut peserta didik diharapkan mampu meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi melalui keterampilan bertanya.

Studi Kasus 2: Melalui Literasi

Dalam taksonomi Bloom, *higher-order thinking skills* merupakan pengembangan dari *lower-order thinking skills*. Misalnya, membaca termasuk *lower order thinking skills* sementara mengevaluasi dan menganalisa apa yang dibaca termasuk *higher order thinking skills* (Wegerif, 2006).

Bucks UTC juga merupakan salah satu sekolah yang fokus pada pengembangan HOT Skills melalui literasi dengan program vokasi Konstruksi (*Construction*) dan Komputer (*Computing*). Kebijakan literasi yang diterapkan yakni seluruh guru, tidak hanya guru bahasa, menguasai membaca, menulis dan komunikasi secara efektif. Seluruh kegiatan pembelajaran diarahkan untuk memasukkan tujuan literasi sekolah ke dalam mata pelajaran. Misalnya, pembelajaran melalui diskusi, presentasi hasil karya konstruksi, dan menulis laporan atau prosedur dengan efektif. Peserta didik dibiasakan memilih kata yang tepat, menyusun kalimat efektif, menyampaikan ide dengan jelas, mengenali audiens, mensintesa apa yang dibaca, dan berdiskusi (Bucks UTC, 2016b). Dengan demikian, peserta didik berlatih untuk berkomunikasi lisan dan tertulis dengan efektif dan diharapkan mampu menjadi tenaga kerja yang profesional, komunikatif dan kritis.

Studi Kasus 3: Melalui *Project-Based Learning*

Sekolah vokasi Bohunt di bawah naungan *Bohunt Education Trust (BET)* mengembangkan peserta didik melalui pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) dalam STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*). Penerapan kurikulum STEM dan pendekatan pembelajaran melalui *project based Learning (PBL)* dapat meningkatkan keterampilan berpikir kompleks secara lebih mudah (Avery, 2014).

Penerapan STEM di *Bohunt School* didisain menyesuaikan kebutuhan industri. Kurikulum STEM tidak hanya mengembangkan pengetahuan

tetapi juga keterampilan dan sikap perilaku yang baik (*habit of mind*) (Bohunt Education Trust, 2016). Integrasi kurikulum dengan industri dilakukan melalui konten, sumber-sumber belajar dan pembelajaran proyek. Sekolah bekerjasama dengan ahli industri dari perusahaan lokal menyusun kurikulum STEM mulai kelas 7 dan 8.

Bohunt School juga aktif mengadakan STEM festival untuk sosialisasi mengenai jalur pendidikan vokasi bidang STEM, karir STEM dan mengikuti berbagai proyek dalam beberapa kompetisi. Salah satunya adalah berpartisipasi dalam proyek '*Merlin Challenge*' untuk membuat mobil ramah lingkungan. Para peserta didampingi oleh karyawan perusahaan penyelenggara kegiatan. Peserta didik dapat mengamplifikasikan STEM dan mendapatkan gambaran penerapan STEM dalam dunia kerja di kemudian hari.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Reformasi pelaksanaan pendidikan vokasi di Inggris terus dilakukan untuk menyiapkan tenaga kerja yang handal baik dari segi pengetahuan, keterampilan dan sikap. Meskipun keempat negara bagian Inggris memiliki otonomi untuk menentukan sistem dan kebijakan pendidikan vokasi, semuanya mengacu kepada tujuan yang sama dalam menciptakan sumber daya manusia yang kompeten untuk berkontribusi dalam pertumbuhan ekonomi.

Kurikulum yang dikembangkan memuat keterampilan inti/dasar/wajib akademik (*core skills*), keterampilan vokasi (*vocational skills*) sesuai spesialisasi yang diambil dan keterampilan kerja (*employability skills*) berupa keterampilan penunjang di dunia kerja. Peserta didik dapat menguasai keterampilan tersebut melalui dua rute yang sesuai pilihan yakni melalui jalur pembelajaran di kelas (*college-based atau school-based*) atau melalui program magang (*employed-based approach*). Penyedia pendidikan vokasi bekerjasama dengan pengusaha dan profesional untuk menyusun kurikulum agar kualifikasi lulusan sesuai dengan kebutuhan dunia kerja. Kurikulum dan pembelajaran fokus pada memberikan pengalaman nyata berupa *project-based learning* dengan terus mengikuti perkembangan teknologi dan kepedulian lingkungan.

Belajar dari pendidikan vokasi di Inggris, memadukan kemampuan akademik, keterampilan kerja dan sikap secara seimbang merupakan

tantangan tersendiri. Indonesia dengan Kurikulum 2013 sesungguhnya telah menyatukan tiga komponen tersebut, tetapi pelaksanaannya belum seperti yang diharapkan. Beberapa hal yang dapat dipelajari dari pendidikan vokasi di Inggris adalah:

1. Reformasi kurikulum yang berkelanjutan. Mengulas kembali kurikulum vokasi di Indonesia terkait program studi dan mata pelajaran yang relevan dengan kebutuhan industri dan perkembangan zaman. Misalnya program studi *programming*, maritim, pariwisata, teknologi digital, dan sebagainya yang disesuaikan dengan kebutuhan tiap wilayah.
2. Meningkatkan kerjasama (*partnership*) antara sekolah dan industri dengan melibatkan pengusaha, tenaga ahli/profesional dari perusahaan, dan lembaga bimbingan karir dalam menyusun kurikulum pendidikan vokasi termasuk program binaan dan program magang untuk menyelaraskan keterampilan yang dibutuhkan dan meminimalisir *gap* antara keterampilan lulusan dan keterampilan dunia kerja.
3. Mengintegrasikan keterampilan dan kecakapan hidup dalam panduan kurikulum nasional dan pembelajaran termasuk kepedulian lingkungan terkait isu perubahan iklim dan energi terbarukan sebagai upaya merespon isu lingkungan global. Misal pelatihan kepada kepala sekolah dan guru-guru agar sekolah memiliki program yang ramah lingkungan dan menerapkannya ke dalam pembelajaran vokasi.
4. Peningkatan kompetensi guru pendidikan vokasi. Pelaksanaan *continued profesional development (CPD)* bagi guru-guru sekolah vokasi melalui guru magang di perusahaan, guru tamu dari perusahaan /industri, program pendidikan guru (*teacher education*)vokasi, dan workshop rutin bagi guru vokasi baik mengenai kurikulum, pedagogi dan perkembangan dunia kerja. Penekanan pembelajaran pada *project-based learning* untuk menghindari peserta didik terjebak belajar untuk ujian nasional tertulis.
5. Penambahan infrastuktur berupa fasilitas pembelajaran untuk praktik kerja di sekolah menengah kejuruan dan perbaikan sistem program magang di perusahaan. Sekolah menjalin kerjasama dengan perusahaan sebagai tempat praktik peserta didik terutama jika fasilitas sekolah minim, sekaligus perbaikan program magang di perusahaan

yang selama ini terkesan kurang serius, yakni untuk memenuhi persyaratan kelulusan.

Referensi

- Avery, P. (2014). *Developing Globally Competitive Students through Project-Based learning and STEM*. Hampshire: Bohunt Education Trust.
- Bohunt Education Trust. (2016). *STEM*. Dipetik September 29, 2017, dari Bohunt Education Trust: <http://www.bohunttrust.co.uk/educational-innovations/stem/#read-more>
- British Council. (2017, June). *The UK Skill System: An Introduction*. Dipetik October 2017, dari British Council: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/bc_uk_skills_sector-an_introduction-june_2017_0.pdf
- Bucks UTC. (2016a). *Teaching and Learning Policy 2017-2018*. Aylesbury: Bucks UTC.
- Bucks UTC. (2016b). *Bucks UTC Literacy Policy 2017*. Aylesbury: Bucks UTC.
- Cabinet Office and Prime Minister's Office. (2017, June 21). *Queen's Speech 2017*. Dipetik October 2017, dari Government UK: <https://www.gov.uk/government/speeches/queens-speech-2017>
- CCEA. (2014). *Guidance on teaching, Learning and Assessment at key Stage 4*. Belfast: CCEA.
- CEDEFOP. (2005). *Vocational Education and Training in the United Kingdom. Short Description*. Greece: ReferNet UK.
- CEDEFOP. (2013). *Spotlight on VET United Kingdom 2012/2013*. Greece: European CEDEFOP.
- CEDEFOP. (2014). *United Kingdom VET in Europe -Country Report 2014*. ReferNet UK ECCTIS Ltd.
- CEDEFOP. (2016). *Key Competencies in Vocational Education and Training - United Kingdom*. ReferNet - UK NARIC.
- Chadha, D. (2006). A Curriculum Model for Transferable Skills development. *Engineering Education*, 19-24.
- Chalupa, M. (1992). Critical Thinking: Getting Minds to Work. *Business Education Forum*, 21-24.
- Council for the Curriculum, Examinations and Assessment. (2014, January 29). *Overview of the Key Stage 4 Curriculum*. Dipetik Oktober 1, 2017, dari CEA Rewarding Learning: http://ccea.org.uk/key_skills/

- DBIS & DfE. (2016, July 8). *Post 16 Skills and Independent Report on Technical Education*. Dipetik April 1, 2017, dari Government UK: <https://www.gov.uk/government/publications/post-16-skills-plan-and-independent-report-on-technical-education>
- DBIS. (2013). *The Future of Apprenticeships in England: Next Step from the Richard Review*. London: Department of Business, Innovation and Skills.
- DBIS, DECC & DEFRA. (2011). *Skills for a green economy. A report on the evidence*. London: HM Government.
- Department for Education (DfE). (2014). *The National Curriculum*. Diambil kembali dari Department for Education: <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4>
- Education Scotland. (2012, September). *CfE Briefing. Interdisciplinary Learning*. Dipetik Oktober 1, 2017, dari CfE Briefing: <https://www.education.gov.scot/scottish-education-system/>
- Energy Coast UTC. (2017). *Learning, Teaching and Training Policy 2017-2018*. Cumbria: Energy Coast UTC.
- King, F., Goodson, L., & Rohani, F. (1997). *Higher Order Thinking Skills: Definition, Teaching strategies and Assessment*. Educational Service Program.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining Higher Order THinking. *Theory into Practice*, 131-137.
- Life Science UTC. (2015, November 25). *Award Winner: Eco-Project of the Year*. Dipetik April 1, 2017, dari Liverpool Life Science UTC: <https://lifesciencesutc.co.uk/eco-project-of-the-year-winner/>
- London Council. (2016). *Sainsbury review and Post-16 Skills Plan*. London: London Councils.
- Mitchell, P. (2016). *A Practical Guide to the UTC Curriculum*. London: The Baker Dearing Educational Trust.
- OECD. (2010). *Learning for Jobs*. Paris: OECD.
- OECD. (2016). *Building Skills for All: A Review of England*. OECD Skills Studies.
- OECD/CEDEFOP. (2014). *Greener Skills and Jobs*. OECD Green Growth Studies, OECD Publishing.

- Partnership for 21st Century Skill. (2017). Dipetik Oktober 1, 2017, dari Partnership for 21st Century Learning: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Perth & Kinross. (2015). *A Skills Framework*. Perth and Kinross Council.
- Pye, J., Evans, C., & Aggett, K. (2012). *Green Jobs Country Report - UK*. Exeter: University of Exeter.
- Sandra, K. (1992). Higher Order Thinking Skills in Vocational Education. *ERIC Digest No 127*, 1-8.
- Scotland, E. (2016). *Scottish Education System*. Dipetik September 2017, dari Education Scotland: <https://education.gov.scot/scottish-education-system/>
- Studio School Trust. (2011). *Studio School Curriculum*. Dipetik October 10, 2017, dari Studio School Trust: <https://studioschooltrust.org/>
- The Scottish Government. (2009). *Curriculum for Excellence: Building the Curriculum 4 Skills for Learning, Skills for Life and Skills for Work*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Thomas, R. (1992). Cognitive Theory-Based teaching and Learning in Vocational Education. *Information series 349*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- UK Commision and Employment for Skills. (2008). *Review of Evidence on Best Practice in Teaching and Assessing Employability Skills*. Leeds: Policy Research Institute.
- UNESCO. (2012, 3 2). *World Data on Education 2010/2011*. Dipetik April 2017, dari World Data on Education: <http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11>
- UNESCO. (2012). *Youth and Skills: Putting Education to Work*. France: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Education for Sustainable Development in the UK - Current ststus, best practices and opportunities for the future*. London: the UK National Commission for UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Strategy for technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)*. France: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Good Practice in Education for Sustainable Development*. London: the UK National Commission for UNESCO.
- UTC. (2017). *Key Facts about UTC*. Dipetik October 2017, dari University Technical Colleges: <http://www.utcolleges.org/about/overview/>

- Wegerif, R. (2006). *Literature Review in Thinking Skills, technology and Learning*. Bristol: FutureLab.
- Welsh Government. (2013, August 28). *Careers and the World of Work: a framework for 11-19 years-old in Wales*. Dipetik Oktober 1, 2017, dari Learning Wales. Raising Standard Together: <http://learning.gov.wales/>
- Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education- The Wolf Report*. London: DBIS & DfE.

Bab 5: *Transferable Skills*

Melisa Apriyani

Transferable skills dapat didefinisikan sebagai keterampilan-keterampilan yang berguna dalam berbagai jenis pekerjaan dan konteks kehidupan (UNESCO, 2012, hal. 14; Bridges, 1993; Bennett, 2002; Richard, 2012). *Transferable skills* telah diintegrasikan menjadi salah satu unsur penting dalam kurikulum pendidikan vokasidi Negara Inggris, baik dalam pendidikan formal maupun non-formal. Namun, setiap negara bagian menggunakan istilah yang berbeda untuk mendeskripsikan *transferable skills*, seperti *functional skills* di Inggris, *core skills* di Skotlandia, dan *essential skills* di Wales dan Irlandia Utara.

Pada lingkup yang lebih luas, *Education for All Global Monitoring Report: Youth and Skills, Putting education to work* (UNESCO, 2012, hal. 14) juga menekankan pentingnya *transferable skills* sebagai salah satu unsur pengembangan keterampilan individu secara holistik, di samping keterampilan dasar (*foundation skills*) yang mencakup literasi dan numerasi, serta keterampilan teknis dan vokasional. Sehingga, *transferable skills* juga meliputi keterampilan



yang lebih umum diperlukan dalam bekerja seperti keterampilan menyelesaikan masalah, berkomunikasi secara efektif, kreatif, keterampilan memimpin, mengambil keputusan dan keterampilan mendemonstrasikan kewirausahaan (UNESCO, 2012, hal. 14). Menurut UNESCO (2012), pengembangan *transferable skills* akan lebih optimal pada pendidikan menengah bersamaan dengan keterampilan teknis dan vokasional, setelah peserta didik menguasai keterampilan dasar literasi dan numerasi di jenjang pendidikan dasar. Konsep pemisahan keterampilan dasar literasi dan numerasi tersebut berbeda dengan sistem pendidikan vokasidi negara Inggris yang umumnya mengintegrasikan dua keterampilan tersebut sebagai unsur *transferable skills* yang juga perlu dikembangkan hingga jenjang pendidikan menengah.

Selain penting untuk pengembangan keterampilan individu secara holistik, *transferable skills* juga penting untuk pengembangan keterampilan abad 21 atau yang lebih dikenal sebagai *21st Century Skills* (UNESCO, 2014; Suto, 2013). Kerangka tersebut mengacu pada situasi abad 21 yang semakin terbuka akan perkembangan teknologi dan mobilitas nasional maupun internasional, sehingga sistem pendidikan perlu membekali individu dengan keterampilan (1) cara berpikir, (2) cara bekerja, (3) alat untuk bekerja, dan (4) keterampilan untuk hidup (*Assessment and Teaching of 21st Century (ATC21S)* dalam Suto, 2013, hal. 5). Sebagai contoh Suto (2013, hal. 6-7) mengutip daftar keterampilan abad 21 dari *ATC21S* seperti kreativitas, inovasi, berpikir kritis, memecahkan masalah, mengambil keputusan, keterampilan belajar, berkomunikasi, berkolaborasi, literasi informasi, literasi TIK, kewarganegaraan lokal dan global, kehidupan dan karier serta tanggung jawab personal dan sosial. Dengan keterampilan-keterampilan tersebut, individu diharapkan akan lebih mudah untuk beradaptasi, berkolaborasi, dan mengaplikasikan kompetensi yang dimiliki dalam dunia kerja (UNESCO, 2014).

Pentingnya pengembangan *transferable skills* dalam sistem pendidikan vokasi masih memiliki porsi yang berbeda dalam sistem pendidikan di berbagai negara (UNESCO, 2014). Hal tersebut juga terjadi di negara-negara bagian Inggris.

1. Inggris: Functional Skills

Negara Inggris menekankan pentingnya *functional skills* sebagai bentuk *transferable skills* menggantikan istilah terdahulunya, *Key Skills*. *Key Skills* awalnya diterbitkan dalam *The Statutory Regulation of External Qualifications in England, Wales and Northern Ireland* (2004). Dibutuhkan waktu 2 tahun semenjak *Functional skills* diperkenalkan pada tahun 2010, hingga istilah *Key Skills* resmi digantikan pada 1 Oktober 2012 (ACE, 2015).

Functional skills yang dimaksud meliputi:

1. Penerapan angka (Maths)
2. Komunikasi (English)
3. Teknologi Informasi dan Komunikasi (ICT)
4. Mengembangkan pembelajaran dan performa secara mandiri (*improving own learning and performance* atau IOLP)
5. Pemecahan masalah
6. Bekerja sama

Kualifikasi *Functional Skills* terdiri dari TIK, Matematika dan Bahasa Inggris. Kualifikasi ini digunakan dalam *apprenticeship* dan kualifikasi ini tidak terbatas pada peserta didik usia 14 hingga 19 tahun tapi juga banyak digunakan di pendidikan usia dewasa atau *post-16 skills plan*. Dengan keterampilan tersebut, pekerja diharapkan dengan mudah akan beradaptasi dan memenuhi kebutuhan pasar (Department for Education, 2016, hal. 12). Untuk itu, Pemerintah Inggris menyediakan pembiayaan kualifikasi *Functional Skills* bagi peserta pendidikan formal, peserta *apprenticeship* dan peserta didik dewasa (Ofqual, 2015).

Penilaian *functional skills* harus konsisten, kontekstual, spesifik, relevan, aplikatif, berupa penyelesaian masalah, menilai proses dan hasil dalam berbagai konteks. Tingkat kesulitannya meliputi kompleksitas permasalahan, tuntutan teknis, konteks dan pengenalan peserta didik, serta tingkat kemandirian peserta didik. Sertifikasi keterampilan fungsional akan diberikan oleh badan independen ketika peserta didik memenuhi kriteria penilaian. Kriteria penilaian harus melalui tiga tahap pemeriksaan yang meliputi *task setting* (tuntutan kualifikasi penilaian dan kriteria keterampilan) – *task taking* (kondisi dukungan dan bimbingan bagi peserta didik) – *task marking* (skema penilaian dan/atau kriteria penilaian) untuk

menjamin reliabilitas dan otentisitas (Ofqual, 2011). Pemeriksaan ini minimal diadakan setiap tahun untuk menjamin validitas penilaian. Deskripsi penilaian *Functional Skills* oleh Ofqual dapat dilihat pada bab 2 tabel 4.

2. Skotlandia: *Core skills*

Core skills di Skotlandia (SQA, 2013) adalah beberapa keterampilan mendasar yang membantu peserta didik memahami dan menggunakan pengetahuan serta keterampilan dalam berbagai situasi, baik dalam dunia pendidikan maupun pekerjaan. Keterampilan-keterampilan ini berkaitan dengan pembelajaran sepanjang hayat, karena akan sangat membantu seseorang untuk menganalisis dan memecahkan masalah, berkomunikasi dengan baik, menggunakan teknologi informasi, bekerjasama dengan efektif, dan berperan aktif, fleksibel, serta bertanggungjawab dalam pekerjaannya.

Core skills ini meliputi (SQA, 2013):

- Keterampilan memecahkan masalah meliputi berpikir kritis dan kreatif, menganalisis situasi dan mengambil tindakan, merencanakan dan mengatur hal-hal yang dibutuhkan untuk menyelesaikan masalah, merefleksikan pencapaian dan mengambil kesimpulan untuk kesempatan yang akan datang.
- Keterampilan berkomunikasi baik secara lisan maupun tulisan adalah keterampilan yang mendasar untuk menjelaskan ide serta berelasi dengan orang lain.
- Keterampilan numerasi meliputi mengolah, menginterpretasi dan mengomunikasikan informasi, diharapkan dengan keterampilan ini permasalahan yang ada dapat dipahami, diprediksi dan diselesaikan.
- Keterampilan TIK, yaitu keterampilan mendasar untuk mencari dan menganalisis informasi, mengatur ide dan mengomunikasikannya serta bekerjasama dengan orang lain.
- Keterampilan bekerjasama dengan orang lain merupakan keterampilan interpersonal yang dapat membantu peserta didik berelasi dengan orang lain baik dalam pendidikan dan pekerjaan, untuk mencapai tujuan bersama.

Secara umum, pengembangan *transferable skills* di Skotlandia sudah terintegrasi dengan baik dalam pembelajaran. Berbeda dengan penilaian *transferable skills* di Inggris yang menggunakan kriteria umum berdasarkan tingkatan, kriteria penilaian tiap keterampilan dirincikan dalam keterampilan umum dan khusus serta aktivitas fungsionalnya. Setiap *core skill* dinilai dalam SCQF tingkat ke-2 hingga ke-6 sesuai dengan komponen penilaian dan aktivitas utama yang dijabarkan dalam *Core skills framework* yang diterbitkan oleh SQA sebagai badan yang berwenang menentukan kualifikasi keterampilan di Skotlandia. Dengan adanya *core skills* peserta didik diharapkan dapat mempersiapkan diri bukan hanya untuk dunia kerja tapi juga untuk melanjutkan pendidikan ke jenjang pendidikan tinggi dan bahkan sebagai bentuk pembelajaran sepanjang hayat.

3. Wales: Essential Skills Wales (ESW)

Transferable skills dalam pendidikan vokasidi Wales merujuk pada istilah *Essential Skills*. Istilah tersebut disahkan oleh Pemerintah Wales, pada September 2010 setelah sebelumnya disebut sebagai *Basic Skills* dan *Key Skills* (Welsh Government, 2012). Awalnya pelatihan *Essential Skills* yang ditawarkan terbatas pada keterampilan membaca, menulis, berkomunikasi, numerasi dan menggunakan komputer yang terintegrasi pada pembelajaran umum di sekolah. Namun, keterampilan-keterampilan tersebut dinyatakan bertumpang-tindih dengan kualifikasi *Welsh Baccalaureate* yang diterapkan untuk peserta didik berusia 14 hingga 16 tahun (Welsh Government, 2012). Beberapa kritik lainnya berkaitan dengan isi dan penilaian portofolio ESW yang kurang konsisten, reliabel, terintegrasi dengan sistem persekolahan. Berefleksi pada ulasan tersebut, Pemerintah Wales pada bulan September 2015 memperbaharui istilah *Essential Skills* menjadi kualifikasi *Essential Skills Wales (ESW)*, yang terdiri dari keterampilan berkomunikasi (*Essential Communication Skills*), keterampilan penerapan angka (*Essential Application of Number Skills*), keterampilan literasi digital (*Essential Digital Literacy Skills*), dan keterampilan bekerja (*Essential Employability Skills* atau *EES*) untuk usia 14 hingga 19 tahun (Welsh Government, 2015).

Kualifikasi ESW diharapkan dapat mengembangkan pemahaman dan kemampuan peserta didik dalam keterampilan dasar dalam pembelajar-

an, pekerjaan maupun kehidupan sehari-hari(Welsh Government, 2015). Dengan dipisahkannya kualifikasi ESW dari kurikulum sekolah umum diharapkan individu dapat mengembangkan dan menunjukkan kemampuan dalam keterampilan secara lebih eksplisit dan aplikatif, meningkatkan kepercayaan diri, keefektifan, pemahaman, pengembangan dan penerapan keterampilan-keterampilan tersebut dalam berbagai konteks(Welsh Government, 2015, hal. 8).

Pemerintah Wales telah mengembangkan pembelajaran dan penilaian ESW dengan sangat mendetail. Rubrik penilaian dan metode penilaian ESW dirincikan dalam dokumen *Design Principles for the Essential Skills Wales Suite of Qualifications* yang tersedia dalam Bahasa Wales dan Bahasa Inggris(Welsh Government, 2015). Penilaian ESW bersifat sumatif dan harus diselesaikan dalam waktu 24 bulan. Penilaian tersebut terbagi menjadi dua metode utama untuk setiap keterampilan dalam ESW. Penilaian pertama dilaksanakan dengan tugas terencana (*controlled tasks*) yang bertujuan untuk menelaah keterampilan-keterampilan tersebut diterapkan secara menyeluruh dan relevan dalam kehidupan yang sebenarnya. Penilaian ke dua bertujuan mengevaluasi dasar pengetahuan dan keterampilan peserta didik, melalui ujian konfirmasi (*confirmatory tests*) untuk keterampilan penerapan angka dan berkomunikasi atau diskusi terstruktur (*structured discussions*) untuk keterampilan literasi digital dan bekerja. Meskipun tiap peserta didik hanya memiliki kesempatan satu kali untuk mengambil penilaian tersebut, peserta didik yang tidak lulus dapat mengulang ujian tersebut pada gelombang berikutnya(Welsh Government, 2015, hal. 9). Tabel berikut merangkum kualifikasi yang diharapkan dapat ditunjukkan dalam keempat keterampilan ESW(Welsh Government, 2015; Qualification Wales, 2016).

Tabel 1. Kualifikasi Essential Skills Wales (Welsh Government, 2015)

Keterampilan	Tingkatan	Kualifikasi
Penerapan angka	tingkatan dasar 1, 2, 3 hingga tingkatan umum 1, 2, 3	Memahami data numerikal Melakukan perhitungan Menginterpretasi dan menampilkan hasil dan temuan
Berkomunikasi		Berbicara, mendengar, membaca dan menulis
Literasi digital		Tanggung jawab digital, produktivitas digital, informasi literasi digital, kolaborasi digital, kreativitas digital, pembelajaran digital.
Bekerja (sebelumnya dikenal sebagai <i>wider key skills</i>)	tingkat dasar 3 dan tingkat umum 1, 2, dan 3	Berpikir kritis, memecahkan masalah, merencanakan dan mengorganisasi, kreativitas dan inovasi, serta efektivitas personal

Penilaian keterampilan juga dapat dilakukan sesuai dengan kebutuhan khusus peserta didik. Contohnya, pada kualifikasi keterampilan berkomunikasi, penilaian dapat dilakukan tidak hanya mendengar atau berbicara dalam bentuk suara, tapi juga dalam bentuk bahasa isyarat ataupun huruf braille. Pada keterampilan penerapan angka mensyaratkan peserta dapat membaca, mengukur, mengumpulkan informasi, membedakan bentuk, mengamati, menulis, menggambar dan merekam juga tersedia bentuk umum, bahasa isyarat maupun huruf braille. Untuk keterampilan TIK, peserta didik diharapkan dapat menyimpan dokumen, membuat catatan dengan bantuan TIK, penilaian dapat juga dilakukan dengan bahasa isyarat dan huruf braille.

Berdasarkan studi terhadap 300 pemberi kerja tentang pelatihan ESW, lebih dari setengahnya menyatakan bahwa pelatihan ESW berdampak positif dalam produktivitas tenaga kerja (55%), pelayanan pelanggan (54%) dan komunikasi dengan pelanggan atau organisasi lainnya (53%) (Wilson, Townley, & Cutter, 2013, hal. 4). Dari studi tersebut juga ditemukan bahwa hampir seluruh peserta menyatakan setelah mengikuti pelatihan dapat bekerja mandiri, lebih percaya diri serta antusias dalam bekerja. Beberapa keterampilan yang dikembangkan dalam pelatihan tersebut antara lain keterampilan TIK, berkomunikasi dan memecahkan masalah.

4. Irlandia Utara: *Essential skills*

Essential skills diperkenalkan oleh *Department for Employment and Learning (DEL)* pada bulan April 2002 dalam *Essential Skills for Living Strategy* (NI Statistics & Research agency, 2016). Keterampilan yang dikategorikan sebagai keterampilan esensial meliputi literasi, numerasi dan TIK. Seluruh kursus keterampilan-keterampilan ini disampaikan oleh tutor-tutor yang terakreditasi baik di *college*, pusat pelatihan swasta, dan organisasi komunitas serta dibiayai sepenuhnya oleh *Department for Education (DfE)*.

Menurut *Section 75 of the Northern Ireland Act 1998*, pemisahan *Essential skills* dari pendidikan formal dan pengembangannya dalam lembaga kursus ditujukan untuk menjamin kesamaan akses bagi seluruh lapisan masyarakat. Berbeda dengan pengembangan *transferable skills* di negara bagian lainnya, di Irlandia Utara, pencapaian kualifikasi *Essential skills* tidak hanya dinilai berdasarkan penguasaan keterampilan tertentu, tapi juga menggunakan standar usia sebagai berikut:

- *Entry level 1* (usia 5-7 tahun)
- *Entry level 2* (usia 7-9 tahun)
- *Entry level 3* (usia 9-11 tahun)
- *Level 1 (GCSE grades D-G)*
- *Level 2 (GCSE grades A-C)*

Jenjang tersebut diikuti dengan catatan bahwa pencapaian *entry level* 1-3 berupa kurikulum kesetaraan dengan sekolah nasional lainnya dan keterampilan TIK hanya tersedia bagi level 1 dan 2. Dalam sepuluh tahun terakhir, hampir 75% peserta kursus berusia 16-24 tahun dengan kualifikasi *Essential skills* terbanyak pada tingkat 1 dan 2. Statistik tersebut menunjukkan adanya kesempatan dan minat peserta didik untuk mengambil kursus tersebut sebagai bentuk perbaikan dari pencapaian yang telah diraih di GCSE, meskipun kualifikasi ini tidak setara GCSE.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Dari ulasan tentang *transferable skills* dalam pendidikan vokasi di Inggris, dapat disimpulkan tiga hal utama yang dapat dijadikan pembelajaran bagi pengembangan *transferable skills* di Indonesia.

Pertama, konsep *transferable skills* masih sangat abstrak sehingga sulit untuk diintegrasikan dalam pembelajaran secara holistik. Untuk itu diperlukan partisipasi dari pemerintah, pemangku kepentingan, pemberi kerja dan pekerja untuk mengidentifikasi *transferable skills* yang perlu untuk dikembangkan dalam lingkup konsep, politik dan praktik (UNESCO, 2014). Diharapkan dengan peran aktif dari para pemangku kepentingan arah pengembangan *transferable skills* dapat disesuaikan dengan proyeksi pekerjaan di masa yang akan datang. Seperti yang telah diterapkan di sistem pendidikan vokasi di Inggris, pemerintah dan perusahaan berkolaborasi mendanai dan mengelola pendidikan vokasi agar dapat meningkatkan relevansi konten pendidikan dengan pekerjaan di masa yang akan datang. Sedangkan di Indonesia, pengintegrasian *transferable skills* dalam kurikulum masih belum konsisten. *Transferable skills* yang dikenal dengan pendidikan kecakapan hidup atau *life skills*, masih terbatas pada dokumen peraturan pemerintah (Permendiknas 23/2006) dan baru diterapkan secara lebih intens pada kurikulum 2013 (Permendikbud 54/2013) (Kurnia, Setiawan, & Dittrich, 2014). Selain itu, pemerintah juga baru memulai mengikutsertakan industri dalam menentukan dan mengembangkan *transferable skills* beserta cara pengajaran dan penilaiannya sejak tahun 2016 (Kemendikbud, 2016)

Kedua, meskipun pada kenyataannya pengembangan *transferable skills* dapat menguntungkan maupun merugikan pemberi kerja, *transferable skills* tetap perlu dikembangkan dalam pendidikan vokasi (OECD, 2011). Pada satu sisi, pengembangan *transferable skills* dapat membantu pemberi kerja dan juga pekerja karena keterampilan-keterampilan tersebut dapat memudahkan pekerja untuk bekerja secara efektif dalam berbagai situasi. Selain itu, *transferable skills*, juga dapat membantu mobilitas jenjang karir pekerja baik di dalam maupun di luar perusahaan. Pada sisi lainnya, memiliki *transferable skills* juga dapat merugikan pemberi kerja karena pekerja dapat lebih mudah memperoleh promosi atau berpindah perusahaan (OECD, 2011). Dilema tersebut justru tidak nampak dalam ulasan pendidikan vokasi di Inggris. Berbagai ulasan tentang pengembangan *transferable skills* menilai dampak *transferable skills* sangat positif dalam dunia kerja. Sedangkan dalam pendidikan vokasi di Indonesia sendiri, meskipun semakin banyak pemberi

kerja yang menyadari pentingnya *transferable skills*, keterampilan-keterampilan tersebut masih belum dianggap penting. Baik pemberi kerja maupun institusi pendidikan masih mengutamakan pengembangan prestasi akademis sehingga pengembangan *transferable skills* masih belum menjadi unsur yang penting dalam mencari pekerjaan.

Terakhir, pengintegrasian *transferable skills* dalam kurikulum pendidikan vokasi berkaitan erat dengan kualitas pendidikan di suatu negara, khususnya kualitas guru. Dalam ulasan di atas, empat negara bagian Inggris telah mengintegrasikan *transferable skills* dalam kurikulum pendidikan vokasi khususnya program magang, selain itu, guru memiliki peran penting dalam menerapkan kurikulum tersebut (UNESCO, 2012). Contohnya di Irlandia Utara, tutor pendidikan vokasi formal maupun non-formal harus diakreditasi. Pengintegrasian *transferable skills* dalam kurikulum dan pengembangan mutu guru pendidikan vokasi telah mulai diterapkan dalam peta jalan revitalisasi pendidikan vokasi di Indonesia 2016-2030 (Kemendikbud, 2016). Namun pada penerapannya, tantangan ketimpangan mutu satuan pendidikan vokasi antarwilayah di Indonesia dan ketersediaan guru produktif yang menjadi ciri khas pendidikan vokasi masih perlu diperhatikan (Kemendikbud, 2016).

Referensi

- ACE. (2015, February). *Transferable Skills: Guidance notes*. Retrieved September 3, 2017, from <https://acecerts.co.uk/web/wp-content/uploads/2013/06/ACE-Transferable-Skills-Feb-2015-V4-Starts-up-to-5th-April-2015.pdf>
- Department for Education . (2016). *Post-16 Skills Plan*. London: OGL.
- Education and Training Foundation. (2016, December). *Annual Review 2015/16*. Retrieved April 16, 2017, from <http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/03/AR-amended-smaller-file.pdf>
- Kemendikbud. (2016). *Membangun Pendidikan Menengah Kejuruan Indonesia: Sebuah Peta Jalan Menuju 2030*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kurnia, D., Setiawan, A., & Dittrich, J. (2014). Integrating Transferable Skills in TVET. *Integration of Transferable Skills in TVET Curriculum, Teaching-Learning, and Assessment* (pp. 20-26). Gadong: SEAMEO VOTTECH Regional Centre.

- NI Statistics & Research agency . (2016, December 8). *Essential Skills Enrolments and Outcomes in Northern Ireland from 2002/03 up to 2015/16*. Retrieved April 16, 2017, from <https://www.economy-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/economy/1.Essential%20Skills%20Enrolments%20and%20Outcomes%20in%20Northern%20Ireland%20from%202002-03%20up%20to%202015-16.pdf>
- OECD. (2011, May). *Learning for Jobs: pointers for policy development*. Retrieved April 1, 2017, from OECD reviews of vocational education and training: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/LearningForJobsPointersfor%20PolicyDevelopment.pdf>
- Ofqual. (2011, September). *Controlled Assessment Regulations for Functional Skills*. Retrieved April 16, 2017, from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/371124/11-10-07-controlled-assessment-regulations-for-functional-skills.pdf
- Ofqual. (2012, January). *Criteria for Functional Skills Qualifications*. Retrieved April 16, 2017, from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/371128/2012-01-16-criteria-for-functional-skills-qualifications.pdf
- Ofqual. (2015, January 27). *Improving Functional Skills Qualifications*. Retrieved April 16, 2017, from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398441/2015-01-27-improving-functional-skills-qualifications.pdf
- Ofqual. (2015, September 17). *Qualification and Component Levels Requirements and Guidance for All Awarding Organisations and All Qualifications*. Retrieved April 16, 2017, from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461637/qualification-and-component-levels.pdf
- Qualification Wales. (2016). *Essential Skills Wales suite of qualifications*. Retrieved April 16, 2017, from <http://qualificationswales.org/qualifications/essential-skills-qualifications/?lang=en>
- SQA. (2013, August). *Core Skills Framework: an introduction*. Retrieved April 16, 2017, from http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Core%20skills%20combined%20241106.pdf
- SQA. (2017). *About Core Skills*. Retrieved April 16, 2017, from <http://www.sqa.org.uk/sqa/37801.7292.html>

- SQA. (2017). *Essential Skills*. Retrieved April 16, 2017, from SQA: <http://www.sqa.org.uk/sqa/75022.6429.html>
- Suto, I. (2013, January). *21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?*. Retrieved October 10, 2017, from Cambridge Assessment: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130437-21st-century-skills-ancient-ubiquitous-enigmatic-.pdf>
- UK NARIC. (2016). *Key competences in vocational education and training - United Kingdom*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.
- UNESCO. (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Transferable Skills in Technical and Vocational Education and Training (TVET): Policy Implications*. Bangkok: UNESCO.
- Welsh Government. (2012, November). *Review of Qualifications for 14 to 19-year-olds in Wales*. Retrieved April 16, 2017, from <http://qualificationswales.org/media/1234/121127reviewofqualificationsen.pdf>
- Welsh Government. (2015, June). *Design Principles for the Essential Skills Wales suite of qualifications*. Retrieved April 16, 2017, from http://qualificationswales.org/media/1371/qwrd1088-final_-_esw_suite_design_principles_-_june_2015_pdf2.pdf
- Wilson, L. S., Townley, B., & Cutter, C. F. (2013). *Evaluation of Essential Skills in the Workplace 2010-2015*. Cardiff: OGL.
- Wolf, A. (2011, March). *Review of Vocational Education - The Wolf Report*. Retrieved April 16, 2017, from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/wolf-report.pdf>

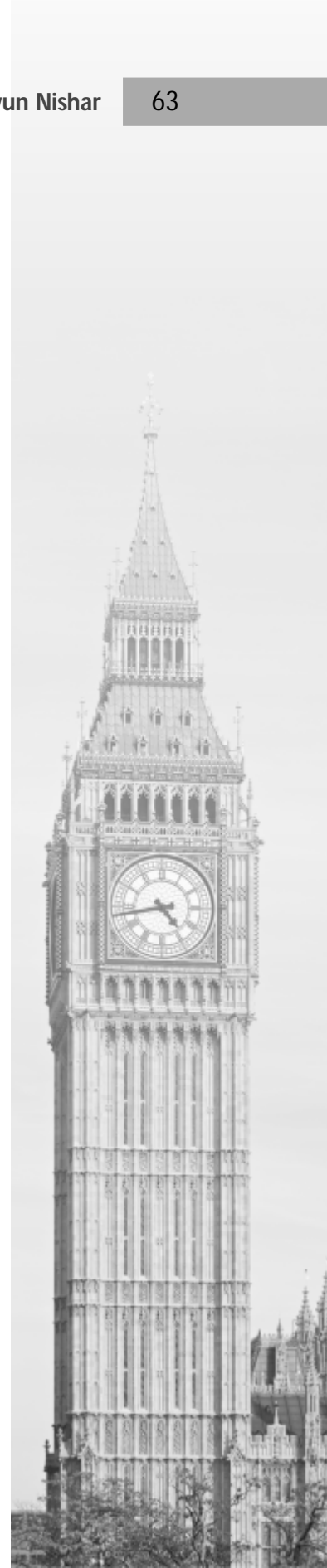
Bab 6: Pembelajaran dan Penilaian Otentik dalam Pendidikan Vokasi

Uyun Nishar

Pendidik maupun peneliti di bidang pendidikan telah mengakui pentingnya otentisitas dalam kegiatan pembelajaran di berbagai jenjang dan konteks pendidikan. Akan tetapi, mengutip Kreber, Klampfleitner, McCune, Bayne, dan Knottenbelt (2007) dari Universitas Edinburgh, penelitian mengenai pembelajaran dan penilaian otentik masih memerlukan banyak perhatian dan pengembangan. Dalam konteks pendidikan vokasi di Inggris, utamanya terkait dengan penilaian siswa, otentisitas masih belum banyak dikaji dan diteliti.

Pembelajaran dan Penilaian Otentik

Umumnya, pembelajaran otentik menekankan pada aktivitas belajar yang berbasis dunia nyata, seperti: penyelesaian masalah menggunakan solusi yang dirumuskan siswa, *role play*, *problem-based activities*, dan studi kasus. Reeves, Herrington, dan Oliver (2002) mengkaji 10 elemen utama pembelajaran otentik, yang meliputi:



1. Relevansi dengan dunia nyata. Sedapat mungkin, pembelajaran otentik harus disesuaikan dengan aktivitas yang dilakukan oleh siswa dalam kehidupan sehari-hari dan dalam lingkungan profesional dimana mereka akan menerapkan ilmu yang diperoleh. Melalui pembelajaran otentik, siswa difasilitasi untuk belajar konsep, fakta, serta konteks keilmuan dan sosial dari bidang yang mereka pelajari.
2. Pendekatan multi-interpretasi. Siswa dilatih untuk menyelesaikan permasalahan yang tidak dapat dipecahkan dengan rumus tertentu, melainkan melalui interpretasi personal mereka. Melalui cara ini, siswa akan belajar mengidentifikasi cara-cara yang dapat mereka aplikasikan untuk menyelesaikan tugas yang diberikan guru.
3. Investigasi yang berkelanjutan. Dalam pembelajaran otentik, tugas yang diberikan kepada siswa cenderung kompleks sehingga alokasi waktu dan bahan pembelajaran yang dibutuhkan siswa harus dipersiapkan dengan baik.
4. Bahan pembelajaran dan cara pandang yang variatif. Dalam mempelajari dan menganalisa berbagai sumber belajar yang mereka gunakan, siswa akan belajar memilah informasi yang relevan dan irelevan dengan tugas yang mereka kerjakan. Karena guru tidak menetapkan satu referensi khusus dan siswa berhak memilih beberapa referensi sesuai dengan definisi kebutuhan mereka, siswa akan belajar mengenai berbagai cara pandang terhadap suatu teori atau cara penyelesaian masalah.
5. Kolaborasi. Kerja sama antar siswa merupakan elemen penting dalam pembelajaran otentik.
6. Refleksi pembelajaran. Siswa diharapkan untuk dapat melakukan refleksi terhadap pembelajaran secara pribadi maupun berkelompok.
7. Cara pandang multidisipliner. Tidak hanya mengacu pada satu bidang ilmu, pembelajaran otentik dapat dikaitkan dengan bidang ilmu lain. Untuk itu, siswa perlu dibimbing untuk berpikir secara multidisipliner.
8. Penilaian yang terintegrasi.
9. Pembelajaran berorientasi produk. Dalam pembelajaran otentik, siswa tidak hanya diharapkan untuk dapat menyimpulkan materi yang telah mereka pelajari tetapi juga menghasilkan produk yang relevan dengan materi tersebut.

10. Pembelajaran menghasilkan multiinterpretasi dan multi capaian. Dalam mengkaji suatu masalah atau menyelesaikan suatu kegiatan, siswa dibimbing untuk memberikan respon yang objektif melalui jawaban yang bersifat terbuka.

Dalam menerapkan pembelajaran otentik, guru tidak menekankan penggunaan buku teks melainkan dokumen, data saintifik dan sumber belajar *non-textbook* lainnya. Ceramah dan penjelasan yang didominasi oleh *teacher-talk* akan diminimalisir dan diganti dengan pembelajaran berbasis aktivitas berdasarkan permasalahan. Hal ini menunjukkan bahwa interaksi antar siswa melalui kolaborasi dan antar siswa dengan guru memegang peranan penting pada pembelajaran otentik. Dengan sistem pembelajaran yang demikian, penilaian hendaknya tidak menekankan pada jawaban salah benar yang hanya menjangkau pemahaman dasar.

Dalam menerapkan penilaian otentik, capaian belajar siswa sebaiknya tidak hanya ditinjau dari satu aspek penilaian saja melainkan dari berbagai aspek yang dapat mengukur capaian belajar siswa secara holistik, termasuk partisipasi siswa dan produk yang siswa hasilkan selama proses pembelajaran berlangsung. Berdasarkan hasil observasi yang dilakukan oleh Faraday, Overton, dan Cooper (2011), terdapat dua jenis penilaian yang keduanya diterapkan di sistem pendidikan vokasi, yakni penilaian terhadap hasil pembelajaran dan penilaian untuk proses pembelajaran. Penilaian terhadap hasil pembelajaran merupakan jenis penilaian yang umum dilakukan di berbagai tipe dan jenjang pendidikan. Instrumen yang seringkali digunakan adalah tes tertulis, tes berbasis komputer, peragaan, dan penggunaan permainan di kelas. Penilaian tidak hanya dapat dilakukan oleh guru karena siswa dapat diajak untuk merefleksikan hasil pembelajaran mereka sendiri maupun memberikan penilaian kepada siswa yang lain. Penilaian yang kedua ialah penilaian untuk pembelajaran yang ditujukan untuk mengevaluasi hasil belajar siswa dan meninjau efektivitas metode yang digunakan dalam pembelajaran. Melalui penilaian ini, guru diharapkan dapat mengevaluasi apakah kebutuhan belajar siswa telah cukup terpenuhi.

Efektivitas pembelajaran otentik

Prinsip pembelajaran otentik sejalan dengan riset mengenai peran otak manusia dalam merubah informasi yang diterima siswa menjadi ilmu yang bermakna dan dapat dialihkan (*transferable*). Dalam pembelajaran otentik, diharapkan, siswa tidak hanya mendapatkan materi berupa teori tapi juga kesempatan untuk mempraktikkan teori yang telah mereka pelajari. Lombardi (2007) merangkum tiga hal pokok yang menjelaskan keunggulan pembelajaran otentik sebagai berikut:

1. Siswa dilatih untuk menemukan keterkaitan antara materi yang sedang mereka pelajari dengan materi sebelumnya dan dengan pengalaman yang mereka alami. Ketika siswa mempelajari ilmu yang baru, secara natural, mereka akan berusaha mengkoneksikan topik tersebut dengan pengalaman belajar mereka maupun pengalaman yang mereka alami di kehidupan sehari-hari. Jika topik tersebut belum terintegrasi dengan skemata atau struktur pemahaman yang mereka miliki, ilmu tersebut cenderung terabaikan dan sulit berkembang. Untuk mengatasi hal ini, semangat belajar siswa dalam memahami suatu materi pembelajaran perlu ditanamkan sehingga mereka mampu memahami ilmu yang mereka pelajari di level personal. Dengan mempersonalisasikan suatu informasi, siswa akan lebih mudah memahami materi yang tadinya dianggap kurang familiar.
2. Ilmu akan lebih mudah diingat jika dipraktikkan. Konsep yang dipelajari siswa perlu diulas berulang kali secara teratur. Siswa juga perlu dilatih untuk dapat mempertahankan suatu teori, mengaplikasikannya di konteks yang berbeda, dan mengasosiasikannya dengan kegiatan dan orang lain (Bahr & Rohner 2004).
3. Konteks lain dimana ilmu yang siswa pelajari dapat diterapkan perlu dieksplorasi. Teori atau konsep yang siswa pelajari, pada dasarnya, merupakan bagian dari pembelajaran mengenai teori dan konsep yang lain. Karenanya, konteks sosial dimana suatu ilmu berkembang perlu lebih lanjut dieksplorasi. Siswa perlu mempelajari lingkungan, kegiatan, dan pihak-pihak (*people*) yang terkait dengan suatu teori. Konsep pembelajaran otentik dalam pendidikan vokasi di Inggris

Dalam berbagai kajian dan studi mengenai pendidikan dan pelatihan vokasi, konsep pembelajaran otentik seringkali dikaitkan dengan istilah 'kompetensi'. Menurut Mulder, Weigel, dan Collins (2007: 82), 'kompetensi' dapat diartikan sebagai kemampuan untuk mempraktikkan dan menggunakan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang terkait dengan peran profesional seorang individu.

Istilah kompetensi berkaitan erat dengan konsep 'belajar mandiri', 'pembelajaran otentik', dan 'konstruksi ilmu pengetahuan'. Kompetensi dapat direalisasikan melalui tujuan pembelajaran yang bermakna bagi siswa. Berdasarkan tujuan yang telah dirumuskan, konten pembelajaran disusun agar dapat mengarahkan siswa untuk mengembangkan kualitas diri mereka dan mempersiapkan peran mereka nantinya di lingkungan masyarakat (Mulder, Weigel & Collins, 2007). Cuddy & Leney (2005), merangkum dari beberapa sumber, menjelaskan beberapa landasan pendidikan vokasi di Inggris yang dua diantaranya berkaitan erat dengan pembelajaran dan penilaian otentik, yakni:

- Keberagaman penyediaan pembelajaran yang menuntut adanya penyesuaian antara kebutuhan belajar dan penyampaian materi belajar dengan lingkungan ekonomi dan sosial siswa.
- Penyusunan standar lapangan kerja dengan menggunakan analisa kebutuhan yang sistematis dan dengan melibatkan pihak terkait secara aktif.

Penting untuk diingat bahwa kompetensi yang dimiliki siswa harus disesuaikan dengan kompetensi yang dibutuhkan oleh penyedia lapangan kerja. Karenanya, salah satu aspek penting yang harus dimiliki oleh pendidikan vokasi adalah pembaharuan isi dan pendekatan pembelajaran berdasarkan kebutuhan penyedia lapangan kerja saat ini dan di masa yang akan datang (Lucas, Spencer, Claxton, 2012).

Arahan pendidikan vokasi di Inggris tidak hanya ditentukan oleh pemerintah. Beberapa institusi seperti The UK Commission for Employment and Skills (UKCES), organisasi non-pemerintah yang menyediakan kepemimpinan strategis untuk keterampilan dan isu lapangan kerja, dan beragam Sector Skills Councils (SSCs) pun turut berperan serta dalam penyusunan kebijakan yang terkait dengan pendidikan vokasi (Lucas,

Spencer, Claxton, 2012). Hal ini dilakukan untuk menjaga relevansi pendidikan vokasi dengan kebutuhan lapangan kerja sehingga siswa mampu mencapai kompetensi yang dapat menjadi tuntutan di dunia kerja. Tentunya akan kurang efisien jika pemerintah dituntut untuk mendengarkan dan mengkaji pendapat seluruh pelaku usaha demi mendapatkan gambaran mengenai kebutuhan penyedia lapangan kerja. Laporan dari kelompok usaha seperti the Construction Industry Trade Survey of 2011, contohnya, dapat dijadikan acuan bagi pemerintah untuk menganalisa kebutuhan lapangan kerja dan menentukan kompetensi yang perlu dipelajari siswa (Lucas, Spencer, Claxton, 2012).

Tidak hanya di level kebijakan, pembelajaran otentik di Inggris juga diterapkan oleh guru dalam pembelajaran di kelas. Mengutip Andy Smyth (lihat Lucas, Spencer, Claxton, 2012: 59), 'Poin penting pendidikan vokasi terletak pada pembelajaran berbasis *real-time*, *real-world*, dan dengan panduan guru atau pelatih untuk memberikan masukan, refleksi, dan menuntun siswa melalui proses pembelajaran yang terstruktur'. Lucas, Spencer, Claxton (2012: 61) menjelaskan secara lebih rinci prinsip pendidikan otentik yang mencakup: belajar dengan melihat; belajar dengan meniru; belajar melalui praktik (*'trial and error'*); belajar melalui masukan (*feedback*); belajar melalui percakapan; belajar melalui mengajar dan membantu siswa lain belajar; belajar melalui *problem-based activity*; belajar melalui proses bertanya (*inquiry*); belajar melalui berpikir kritis dan menghasilkan pengetahuan; belajar melalui proses mendengarkan, mentranskripsi, dan mengingat; belajar melalui membuat sketsa; belajar melalui proses refleksi; belajar dengan cara meminta bantuan atau penjelasan pada orang lain untuk menjawab rasa ingin tahu yang mereka miliki (*learning on the fly*); belajar melalui pembinaan; belajar dengan cara berkompetisi; belajar dari lingkungan virtual; belajar melalui simulasi dan permainan peran; belajar melalui permainan.

Penerapan pembelajaran otentik pada pendidikan vokasi di Inggris

Riset menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan mendasar antara pendidikan vokasi dan pendidikan non-vokasi, kecuali dalam hal konteks pembelajaran (Faraday, Overton, Cooper, 2011). Konteks pembelajaran yang dimaksud dalam hal ini bukan hanya ditinjau dari relevansi materi

pembelajaran dengan praktik di lingkungan sosial dan profesional, tapi juga mencakup tujuan pembelajaran dan hasil pembelajaran yang diharapkan, metode yang perlu diterapkan untuk mencapai tujuan tersebut, level pembelajaran (terkait dengan kualifikasi yang dibutuhkan untuk dapat memahami suatu materi pembelajaran), serta proporsi antara jumlah siswa dan ketersediaan fasilitas serta sumber belajar. Melalui pembelajaran yang kontekstual, siswa diharapkan untuk dapat menerima materi pembelajaran yang menekankan pada aktivitas dan praktik. Dua hal mendasar yang penting untuk diingat dari konsep pembelajaran ini adalah: satu, materi pembelajaran hendaknya dipresentasikan melalui konteks dimana materi tersebut nantinya diaplikasikan oleh siswa; dua, karena siswa akan belajar melalui aktivitas dan praktik, interaksi dan kolaborasi dengan siswa yang lain perlu ditekankan.

Untuk memahami bagaimana konsep diatas dapat diaplikasikan dalam kegiatan belajar dan pembelajaran pada pendidikan vokasi di Inggris, berikut adalah gambaran kegiatan pembelajaran siswa jurusan pariwisata. Tujuan pembelajaran yang ingin dicapai pada pembelajaran ini adalah: siswa mampu mempraktikkan prosedur evakuasi dan keamanan (*the safety evacuation*) di pesawat udara. Berdasarkan tujuan pembelajaran ini, materi pembelajaran lebih diarahkan pada penguasaan keterampilan, bukan hanya teori. Siswa akan melakukan beberapa simulasi untuk dapat memahami dengan jelas situasi sebenarnya yang akan mereka hadapi, termasuk membuat keputusan yang realistis berdasarkan kondisi yang ada di lapangan.

Catatan: pada sesi sebelumnya, siswa telah belajar untuk mempelajari arahan-arahan keselamatan di pesawat udara dan mempraktikkan arahan tersebut.

Tahap 1: Siswa 'memasuki kabin'. Guru memutar rekaman suara awak pesawat yang memberikan instruksi keamanan di pesawat udara. Siswa menirukan instruksi keamanan melalui gerak badan dengan mata tertutup.

Tahap 2: Guru memutar rekaman suara yang mengilustrasikan rekaman percakapan antara pilot dan pemandu lalu lintas udara (ATC). Pesawat dilaporkan mengalami gangguan darurat dan sinyal tanda bahaya (*mayday*) telah dikirimkan oleh pilot pesawat pada petugas darat. Pendaratan darurat harus segera dilakukan.

Tahap 3: Guru memberikan arahan pada siswa untuk mempersiapkan dan menggunakan perlengkapan mereka masing-masing. Rekaman suara selanjutnya mengilustrasikan detik-detik menjelang pendaratan darurat. Tahap 2 dan 3 masih dilakukan dengan mata tertutup.

Tahap 4: Guru mengarahkan siswa untuk mengecek apakah perlengkapan keselamatan mereka telah terpasang dengan baik.

Tahap 5: Siswa dan guru kembali ke kelas. Guru menanyakan perasaan yang siswa rasakan saat mendengarkan rekaman suara bahwa pesawat mengalami gangguan dan akan melakukan pendaratan darurat. Guru juga menanyakan alasan dibalik pentingnya memberikan instruksi keselamatan, dan bagi penumpang pesawat untuk memperhatikan instruksi keselamatan sebelum pesawat lepas landas. Siswa juga diminta untuk memikirkan alasan mengapa mereka diminta untuk mendengarkan rekaman suara dan memasang perlengkapan keselamatan dengan mata tertutup. Guru kemudian menjelaskan bahwa pada saat darurat, ada kemungkinan pesawat dalam keadaan gelap.

Tahap 6: Guru memfasilitasi diskusi untuk menampung ide siswa tentang bagaimana awak pesawat dapat melakukan demonstrasi keselamatan dengan cara lain yang lebih menarik. Siswa diminta untuk mengidentifikasi alasan dibalik pentingnya membuat demo keselamatan yang menarik, mengecek apakah setiap penumpang pesawat memperhatikan instruksi keselamatan dan mengecek kelengkapan dan kondisi perlengkapan keselamatan setiap penumpang.

Diambil dari Faraday, Overton, Cooper (2011: 58).

Beberapa instrumen dan langkah pembelajaran otentik yang nampak pada contoh diatas adalah:

1. Penggunaan rekaman suara untuk menggambarkan situasi darurat di pesawat. Praktik ini telah sesuai dengan salah satu ciri pembelajaran otentik yang menggunakan media pembelajaran yang variatif (Reeves, Herrington & Oliver, 2002). Kesan yang siswa tangkap saat mendengarkan rekaman percakapan pilot dengan pemandu lalu lintas udara, lengkap dengan efek suara pendukung, tentunya akan berbeda dibandingkan dengan kesan yang mereka tangkap saat mendapatkan gambaran situasi yang sama hanya melalui deskripsi lisan guru. Terlebih, dengan mata tertutup, siswa mendapatkan pengalaman belajar yang berbeda dan unik.
2. Guru tidak serta merta memberikan alasan mengapa siswa diharuskan menutup mata saat mendengarkan rekaman suara dan memasang perlengkapan keselamatan. Guru meminta siswa memikirkan alasan dibalik kegiatan ini melalui diskusi dengan siswa lain. Guru hanya berperan sebagai fasilitator dalam diskusi sehingga siswa dapat berpendapat dengan lebih aktif. Dengan memecahkan masalah yang diberikan guru melalui tanya jawab dan diskusi seperti contoh diatas, siswa akan terlatih untuk berpikir kritis. Penting bagi guru pendidikan vokasi untuk dapat mengajarkan dan membiasakan sikap berpikir

- kritis dan mendalam karena dunia kerja modern mengharuskan pekerjaannya untuk dapat berpikir kreatif (Spencer, Lucas & Claxton, 2012).
3. Pada tahap akhir pembelajaran, guru memfasilitasi diskusi antar siswa dan menampung ide-ide yang mereka miliki tentang pengembangan demonstrasi keselamatan bagi penumpang pesawat udara. Tidak hanya sesuai dengan tema pembelajaran, diskusi ini juga bertujuan untuk menjawab tantangan yang ada di industri penerbangan. Seperti yang kita ketahui, demonstrasi keselamatan bagi penumpang pesawat udara seringkali dianggap membosankan sehingga diabaikan. Proses pembelajaran yang mendorong siswa untuk berpikir kreatif, secara tidak langsung, akan mengarahkan siswa untuk menggunakan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Hal ini sesuai dengan salah satu elemen utama pendidikan vokasi yang diharapkan mampu membimbing siswa berpikir luas dan menyelesaikan masalah secara objektif melalui pertanyaan terbuka (Reeves, Herrington & Oliver, 2002). Untuk mengembangkan kemampuan berpikir siswa, guru juga menugaskan siswa untuk menganalisa alasan dibalik pentingnya demonstrasi keselamatan penumpang pesawat udara. Melalui proses pembelajaran yang terstruktur dan kompleks seperti contoh, siswa akan terlatih untuk berpikir secara mendalam dan bertahap.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Hingga saat ini, kajian praktis dan empiris mengenai pembelajaran otentik, utamanya dalam pendidikan vokasi, masih memerlukan banyak perhatian. Akan tetapi, di Inggris sendiri, pembelajaran otentik bukan merupakan konsep yang baru dan asing. Terbukti, pemerintah Inggris telah menjadikan laporan dari perwakilan pelaku usaha sebagai landasan untuk menganalisa kebutuhan lapangan kerja dan menentukan kompetensi yang perlu dipelajari siswa sekolah vokasi. Hal ini dilakukan demi menjaga relevansi pendidikan vokasi dengan kebutuhan lapangan kerja sehingga siswa mampu mencapai kompetensi yang menjadi tuntutan di dunia kerja. Di samping itu, elemen utama pendidikan vokasi juga telah diterapkan dalam kegiatan belajar mengajar seperti contoh kegiatan pembelajaran siswa jurusan pariwisata yang telah disajikan sebelumnya. Beberapa rekomendasi telah disajikan untuk mengembangkan pendidik-

an vokasi di Indonesia. Salah satu poin penting pengembangan yang layak dipertimbangkan adalah pembaharuan pendekatan mengajar oleh guru guna membentuk sikap berpikir siswa yang kritis dan mendalam.

Ofsted (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), badan pemerintah Inggris yang memiliki kewenangan mengatur dan memberikan layanan pendidikan, dalam laporan tahunannya di tahun 2011, menyampaikan beberapa faktor yang menyebabkan kurang efektifnya suatu kegiatan pembelajaran, diantaranya:

1. Guru menghabiskan terlalu banyak waktu untuk ceramah.
2. Konten pembelajaran kurang imajinatif
3. Sikap bertanya kurang terbentuk di kelas sehingga siswa tidak terbiasa untuk berpikir secara mendalam dan kritis
4. Poses pembelajaran kurang menarik sehingga siswa tidak termotivasi untuk belajar.

Keempat faktor di atas berkaitan erat dengan pembelajaran otentik karena partisipasi siswa, keterkaitan dengan dunia nyata, serta sikap berpikir kritis memegang peranan penting dalam mewujudkan otentisitas dalam kegiatan pembelajaran. Banyak asumsi yang berkembang bahwa pembelajaran hanya dinilai otentik jika siswa belajar menggunakan alat peraga atau melakukan praktek secara langsung melalui kunjungan lapangan. Akan tetapi, mengambil konteks pendidikan vokasi di Inggris sebagai contoh, pembelajaran yang direncanakan secara terstruktur tanpa melupakan pentingnya mengembangkan sikap berpikir kritis siswa juga harus menjadi prioritas utama pembelajaran. Di samping itu, penggunaan media pembelajaran yang menunjang proses pembelajaran dan meningkatkan minat belajar siswa juga perlu diperhatikan. Nyatanya, masih banyak guru di Indonesia yang menjadikan ceramah sebagai pendekatan utama dalam menyampaikan materi pembelajaran. Siswa kurang mendapatkan bimbingan untuk berdiskusi dan memecahkan masalah melalui tukar pendapat. Sementara itu, di level kebijakan, kerja sama dengan lembaga non-pemerintah untuk menjaga relevansi pendidikan vokasi dengan kebutuhan lapangan kerja mutlak diperlukan. Beberapa poin ini hendaknya dapat menjadi pertimbangan untuk mengembangkan pendidikan vokasi di Indonesia.

Referensi

- Cuddy, N. & Leney, T. (2005). *Vocational education and training in the United Kingdom Cedefop Panorama series*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Faraday, S., Overton, C., & Cooper, S. (2011). *Effective teaching and learning in vocational education*. London : LSN.
- Lucas, B., G. Claxton, & E. Spencer (2013). Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments. *OECD Education Working Papers, 86*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>.
- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S., & Knottenbelt, M. (2007). What do you mean by "authentic"? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly, 58*(1), 22-43.
- Lombardi, M.M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview, *ELI Paper, 1*.
- Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2006). The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training, 59*(1), 65-85.
- Ofsted (2011). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2010/11*. [Online]. Retrieved on October 10, 2017 from <http://www.ofsted.gov.uk/resources/annualreport1011>.
- Reeves, T.C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington , & M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education, 25*, 562-567. Jamison, ACT: HERDSA.

Bab 7: Program Pembelajaran Sepanjang Hayat pada Pendidikan Vokasi di Inggris

Aziza Restu Febrianto

Reformasi dalam sistem pendidikan vokasi di Inggris selalu menekankan pembelajar sepanjang hayat atau *Lifelong learning*. Menurut pusat informasi pendidikan kejuruan dan keterampilan negara-negara di Eropa / *The European Centre for the Development of Vocational Training* (Cedefop), walaupun banyak tantangan yang dihadapi, pemerintah Inggris tetap mengupayakan reformasi sistem pendidikan demi mewujudkan kebijakan jangka panjangnya terutama strategi *Lifelong learning*. Beberapa tujuan kebijakan tersebut antara lain adalah meningkatkan keterampilan dasar para pekerja, meningkatkan ketuntasan pendidikan, dan mengupayakan pemenuhan pendidikan keterampilan (Cuddy, N & Leney, T., 2005).

Sistem pendidikan vokasi yang berbasis pada tujuan belajar sepanjang hayat di Inggris sudah ditekan-kan sejak tahun 1998 dengan dikeluarkannya keputusan Departemen Pendidikan dan Keterampilan / *Department for Education and Skills* (DfES) yang sejak tahun 2010 berganti nama menjadi *Department for Education* (DfE). Dalam peraturan tersebut disebutkan



pentingnya slogan '*Lifelong Learning*' untuk secara umum menunjukkan nilai-nilai dan kebijakan tentang belajar sepanjang hayat dibawah aturan administrasi yang baru (*Department for Education and Employment* [DfEE], 1998).

Selain itu, pemerintah juga mengeluarkan dokumen *Green paper* yang berjudul *The Learning Age* untuk menunjukkan pentingnya pembelajar sepanjang hayat yang diatur oleh negara. Isi dari surat tersebut kurang lebih menekankan akan pentingnya kemampuan menggunakan ilmu pengetahuan dan teknologi untuk meningkatkan daya saing dalam bidang ekonomi di era globalisasi. Kemampuan tersebut merupakan kunci bagi seseorang untuk memiliki keterampilan yang dibutuhkan untuk bertahan hidup dan bersaing di dunia kerja (1998, p.18). Target utama *Lifelong learning* dalam pendidikan vokasi adalah mewujudkan pengembangan keterampilan vokasional yang bertujuan untuk meningkatkan produktivitas ekonomi, kehidupan sosial yang terbuka dan utuh (Hyland, 1999; Field & Liecester, 2000).

Program *Lifelong Learning* di setiap negara bagian berbeda-beda. Di negara bagian England, Wales, dan Irlandia utara, *Lifelong learning* banyak berhubungan dengan aktivitas belajar yang dilakukan pasca sekolah formal. Pada tahun 2001, *National Assembly for Wales* mengeluarkan dokumen penting/ *Paving* dokumen berjudul *The Learning Country*, merumuskan program pendidikan dan belajar sepanjang hayat bagi masyarakat Wales untuk target tahun 2010. *The Learning Country* meneruskan strategi sebelumnya dan menghasilkan agenda untuk tahun 2010. Sedangkan di Skotlandia, makna belajar sepanjang hayat ini lebih luas melalui slogannya '*Cradle to Grave*' yang berarti belajar dari lahir hingga akhir hayat sekaligus memperluas kesempatan belajar bagi setiap orang atau *Education for all* (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2003).

Menurut *National Assembly for Wales* (OECD, 2003; DfES, 2005), *Lifelong learning* dalam pendidikan vokasi di Wales memiliki program prioritas antara lain;

- Pengembangan keterampilan dan ilmu pengetahuan untuk meningkatkan produktivitas kerja melalui peningkatan kreatifitas, inovasi dan kegiatan usaha.

- Peningkatan dan perluasan kesempatan belajar termasuk keterampilan dasar.
- Peningkatan standar dalam belajar dan mengajar.

Program prioritas di atas dilaksanakan untuk mewujudkan agenda utama ketiga negara (Inggris, Wales dan Irlandia utara) yaitu:

- Memastikan bahwa semua generasi muda dapat mendapatkan keterampilan utama agar siap menghadapi perubahan jaman, menjamin keamanan dalam hidup, memperoleh banyak keuntungan dari kesejahteraan yang diperolehnya. Target utamanya adalah 90% pemuda berusia 22 tahun dapat mengikuti program pendidikan penuh yang sesuai dengan bidang keahlian mereka untuk mempersiapkan diri memasuki dunia kerja atau jenjang pendidikan yang lebih tinggi.
- Menyediakan level keterampilan lebih tinggi yang diperlukan untuk inovasi bidang keilmuan ekonomi, dengan target 50% pemuda usia dibawah 30 tahun dapat melanjutkan pendidikannya di Perguruan Tinggi pada tahun 2010.
- Memastikan para masyarakat pada usia kerja dapat memiliki keterampilan yang sesuai dengan kebutuhan dunia kerja dan dapat memenuhi kebutuhan hidup mereka serta memperoleh penghargaan.
- Meneruskan peningkatan standar belajar dan mengajar di seluruh jenjang pendidikan dan keterampilan.

Untuk memastikan kualitas calon siswa dan lulusan dengan keterampilan yang sesuai dengan kebutuhan pasar, pemerintah England, Irlandia utara dan Wales memiliki sebuah standar kualifikasi vokasional bernama *The National Qualifications Framework* (NQF) sejak tahun 2000 (lihat bab 2). Semua program pendidikan vokasi (TVET) mengikuti aturan ini ketika menyeleksi calon siswa.

Kebijakan pendidikan vokasi di Skotlandia memiliki sistem yang paling berbeda dengan negara bagian lainnya. Skotlandia memiliki kebijakan khusus dalam mengupayakan belajar sepanjang hayat dengan slogan, *Life through learning, learning through life*. Kebijakan ini sepenuhnya merupakan wewenang *the Scottish Executive Enterprise, and Lifelong Learning Department* (OECD, 2003). Sedangkan untuk memasti-

kan kualitas calon siswa dan lulusan, pemerintah Skotlandia mempunyai aturan sendiri bernama *the Scottish credit and qualifications framework* (SCQF) (lihat bab 2).

Meskipun setiap negara memiliki aturan dan kebijakan sendiri tentang program *Lifelong learning*, ada beberapa prinsip aturan yang terpusat. Misalnya, *Department for Education* menyusun strategi bernama *White Paper* yang menentukan target dan strategi umum untuk memastikan bahwa setiap individu memiliki keterampilan yang dapat digunakan untuk bekerja dan menikmati hidupnya (OECD, 2003). Selain itu terdapat pula target nasional berlaku untuk semua negara bagian yang bertujuan untuk mengukur sejauh mana masing-masing negara melaksanakan semua program *Lifelong learning* mereka. Target ini juga mencakup standar tingkat partisipasi dan pencapaian para siswa pada bidang yang paling ditekuninya di sekolah melalui program pengembangan *Lifelong learning* dan bisnis usaha (OECD, 2003).

Pemerintah Inggris sangat menyadari akan tantangan jaman yang selalu berubah dan masa depan yang tidak pasti terutama bagi orang dewasa. Menurut Mike Campbell (2016), ada tiga komponen yang harus diwaspadai oleh pemerintah Inggris dalam menghadapi tantangan jaman: ketersediaan keterampilan (*Skills supply*), permintaan keterampilan (*Skills demand*) dan ketidaksesuaian keterampilan dengan kebutuhan pasar (*Skills mismatch*). Ketidaksesuaian keterampilan dengan kebutuhan pasar ini terjadi ketika jumlah keterampilan yang tersedia tidak sesuai dengan keterampilan yang dibutuhkan/ diminta oleh pasar. Gambaran tentang kondisi orang terampil dewasa di Inggris dapat dilihat melalui survey ketenagakerjaan atau *Labour Force Survey*. Melalui survey ini, Bosworth (2014) dan Wilson, dkk (2016) memberikan analisa paling terkini yang menggambarkan gambaran pada tahun 2002, 2012 dan proyeksi pada tahun 2020. Analisa ini menunjukkan bahwa selama satu dekade, dari tahun 2002 hingga 2012, orang dewasa berusia 19 sampai 64 tahun memiliki keterampilan yang sangat tinggi dan diperkirakan akan meningkat pada tahun 2020. Namun jika dibandingkan dengan 32 negara OECD lainnya, tingkat keterampilan orang dewasa pada tataran level tingkat bawah (*low skills*) dan menengah (*intermediate skills*) di Inggris cukup lemah dengan urutan peringkat ke-19 (Bosworth, 2014). Sedangkan

untuk keterampilan tingkat atas (*High skills*) masuk pada urutan ke-11 dari 32 negara tersebut.

Meskipun tingkat keterampilan orang dewasa terutama pada level *low* dan *intermediate* di Inggris relatif tinggi, adapun tantangan lain yang dihadapi yaitu permintaan keterampilan yang dibutuhkan di lapangan kerja. Kurangnya orang dewasa yang berketerampilan tertentu muncul ketika terdapat lowongan pekerjaan yang tidak sesuai dengan keterampilan yang mereka miliki tersebut karena perubahan jaman (Vivian, dkk, 2016). Stormer, dkk (2014) mengidentifikasi 23 faktor yang mempengaruhi perubahan kondisi peluang kerja dan keterampilan baru. 23 faktor ini dikelompokkan menjadi 5 sub bidang:

1. Bisnis dan ekonomi
 - Perspektif ekonomi yang berubah
 - Ekosistem bisnis baru
 - Kekuatan bisnis dan ekonomi Asia
 - Perkembangan internet yang merusak
 - Pertumbuhan pusat ekonomi alternatif
 - Deglobalisasi
2. Sumber daya alam dan lingkungan
 - Sumber daya alam yang semakin sulit didapatkan dan ekosistem yang terdegradasi
 - Permasalahan dan bencana alam yang mengancam ketersediaan sumber daya alam
3. Teknologi dan inovasi
 - Teknologi gabungan dan keterampilan lintas bidang
 - Perkembangan ICT dan data besar
4. Masyarakat dan individu
 - Keinginan kuat dalam keseimbangan kerja
 - Lingkungan kerja yang selalu berubah
 - Diversitas yang semakin besar
 - Ketidakpastian akan pendapatan
 - Perubahan demografi
 - Imigrasi
 - Kemudahan akses pertukaran keterampilan

- Kontrak kerja yang tidak jelas
 - Values pekerja yang selalu berubah
5. Hukum dan politik
- Semakin berkurangnya ruang untuk aktivitas politik karena hambatan keuangan publik.
 - Pemisahan kebijakan dari Uni Eropa/ pasca Brexit

Melihat 23 faktor diatas, Stormer, dkk (2014) menekankan peran 4 pihak di Inggris dalam menghadapi tantangan di masa depan, yaitu: pemilik usaha, pekerja, penyedia lapangan pekerjaan dan pemerintah. Peran yang paling penting dilakukan adalah fokus pada bidang berikut:

- Perluasan dan pengembangan teknologi
- Interkonektivitas dan kolaborasi
- Penggabungan inovasi
- Peningkatan tanggung jawab individu
- Penurunan jumlah kelas menengah
- Tempat kerja generasi 4

Selain 4 pihak yang memiliki peran strategis diatas, setiap individu juga didorong untuk lebih bertanggung jawab agar terus belajar sepanjang hidupnya dan mempertimbangkan manfaat proses belajar (baca Bimrose dkk., 2016; Hughes, Adriaanse and Barnes, 2016; Schmid, 2016). Penelitian ini menunjukkan bukti bagaimana pendidikan dan keterampilan dapat mempengaruhi seseorang dalam menyesuaikan diri dengan perubahan demografi dan permintaan pasar. Oleh karena itu setiap individu perlu secara terus menerus mengasah keterampilan yang mereka miliki serta pada saat yang sama mempelajari keterampilan dan ilmu yang baru. Dengan kata lain, setiap orang di Inggris harus mampu beradaptasi dan fleksibel terhadap perubahan pasar yang tidak stabil dalam ekonomi global (Paccagnella, 2016).

Keterampilan yang wajib dipelajari sepanjang hidup di Inggris adalah keterampilan yang berbasis pada pekerjaan seperti literasi, numerasi, problem-solving dalam teknologi dan digital. Semua keterampilan ini sangat penting diajarkan dalam pendidikan vokasi karena merupakan penentu akan pekerjaan dan upah yang tinggi (OECD, 2016b). Keterampil-

an digital juga sangat penting dalam mendorong kemajuan ekonomi Inggris (Ecorys UK, 2016; OECD 2015a).

Sebuah penelitian menunjukkan bahwa keterampilan literasi digital dasar harus dimiliki oleh semua orang dan diberdayakan dalam dunia kerja untuk keuntungan dan kepentingan pribadi dan ekonomi (van Deursen and van Dijk, 2010). Orang dewasa yang bekerja memerlukan keterampilan digital dasar ini untuk mereka terapkan dalam berbagai macam sektor lapangan kerja (Ecorys UK, 2016). Survey membuktikan bahwa keterampilan digital sangat berperan dalam pasar kerja setelah faktor yang lainnya seperti usia, gender, tingkat pendidikan, kecakapan literasi dan numerasi (OECD, 2016b). Di England misalnya, upah tinggi diberikan kepada mereka yang memiliki keterampilan dan pengalaman di bidang ICT (OECD, 2015a).

Selain keterampilan digital dasar, sebuah penelitian panjang melalui *the British cohort study*, menunjukkan bahwa ketuntasan pendidikan sangat berbanding lurus dengan tingginya upah saat bekerja dan faktor non-kognitif lain seperti motivasi, kerja keras atau daya tahan dan kontrol diri dapat memberikan nilai tambah pada upah setelahnya (Green, dkk, 2015). Heckman dan rekannya (2006) menyatakan bahwa keterampilan non-kognitif ini lebih penting dibandingkan dengan kognitif dalam menentukan variasi upah, penguasaan keterampilan dan produktivitas dalam dunia kerja. Keterampilan non-kognitif akan mempengaruhi *outcome* akademik dan stabilitas finansial pada masa dewasa (Morrison Gutman and Schoon, 2013).

Perubahan pasar dan keterampilan yang dibutuhkan sangat diperhatikan oleh pemerintah Inggris dalam menyiapkan diri sebagai bangsa yang kompetitif dan inovatif. Oleh karena itu memberikan kesempatan, ruang dan fasilitas kepada masyarakat untuk mengembangkan diri, beradaptasi, dan belajar sepanjang masa sangatlah penting agar mampu mengatasi permasalahan karena perubahan jaman.

Untuk memiliki keterampilan yang sesuai dengan kebutuhan jaman atau keterampilan yang beradaptasi dengan kebutuhan, seseorang harus memiliki 4Cs: *Concern, Control, Curiosity, dan Confidence* (lihat tabel 11). Keterampilan yang beradaptasi membuat orang mampu menyesuaikan diri dengan perubahan yang ada. Keempat dimensi ini dapat diperoleh

melalui tantangan-tantangan baru dan keinginan yang kuat untuk mendapatkan wawasan dan perspektif baru dalam hidup. Oleh karena itu, adaptasi karir ini sangat diperlukan dalam membangun perbaikan dan manajemen karir serta memberikan tantangan-tantangan baru dan kesempatan di pasar kerja yang selalu berubah. Sehingga diperlukan sistem pendidikan vokasi yang dapat mendukung masyarakat untuk mengembangkan dan membangun perbaikan karir dan adaptasi mereka.

Peran pendidikan vokasi sangatlah penting terutama dalam membantu masyarakat untuk belajar melalui kehidupan bekerja mereka dan tidak hanya untuk bertahan hidup, tapi berjuang dalam dunia kerja dan permintaan pasar selama hidupnya (Barnes, dkk, 2016).

Tabel 1. Gambaran Komponen untuk Beradaptasi dalam Hidup

Adaptability dimension	Attitudes and beliefs	Competence	Coping behaviours
Concern developing a positive/optimistic attitude to the future	Plans, Forward Thinking, Hopeful, Connect the present and the future	Planning	Aware, Involved, Preparing
Control – to use self-regulation strategies to adjust to the needs of different settings and exert some influence and control on the context	Decisive, Independent, Autonomous	Decision-making	Assertive, Discipline, Wilful
Curiosity – broadening horizons by exploring social opportunities and possibilities	Inquisitive, Self-reflective, Future focused	Exploring	Experimental, Taking risks, Inquiring
Confidence – believing in yourself and ability to achieve your goal	Efficient, Self-confident, Self-perceptive	Problem-solving	Persistent, Striving, industrious

(McMahon, Watson and Bimrose, 2012; Savickas and Porfeli, 2012; Savickas, 2013)

Untuk memastikan bahwa setiap orang mendapatkan kesempatan mengembangkan ilmu pengetahuan dan keterampilan, pemerintah Inggris juga memberikan fasilitas dan ruang pendidikan keterampilan bagi masyarakat marginal seperti para imigran, kaum difabel, lanjut usia (Lansia) dan narapidana. Salah satu contohnya adalah pembentukan *Prison Industries* atau program rehabilitasi seperti pelatihan kerja bagi para narapidana selama di penjara untuk menyiapkan mereka menghadapi dunia kerja pasca keluar dari penjara. Tujuan utama dari *Prison Industries* adalah membantu mereka untuk mendapatkan keterampilan, kualifikasi dan pengalaman kerja sehingga setelah menyelesaikan masa hukuman mereka dapat bekerja dalam masyarakat. Manajemen *Prison Industries* juga harus dapat memberikan pendanaan dan keuntungan bagi organisasi penyelenggara kegiatan dan secara terus menerus mendukung program-program yang dapat menawarkan kesempatan untuk pengembangan diri bagi para narapidana. Pemerintah Inggris juga membentuk tim pembuat kebijakan dalam *Prison Industries* yang bertujuan untuk mengembangkan strategi kerja jangka panjang para narapidana, memperkuat jaringan dengan lembaga pelayanan penjara internal, departemen pemerintah, para pengusaha dan pihak otoritas lokal (House of Commons Home Affairs Committee, 2004)

Kesimpulan dan Pembelajaran

Merujuk pada sistem pendidikan vokasi yang ada di negara Inggris, program *Lifelong learning* sudah ditekankan oleh pemerintah sejak tahun 1998. Penerapan program inipun juga sangat aplikatif karena penerapannya diatur dan dikembangkan oleh tiap negara bagian: Inggris, Wales, Irlandia utara dan Skotlandia. Sebagai negara kepulauan yang memiliki sistem pemerintahan otonomi daerah, Indonesia bisa mencoba belajar dari implementasi program *Lifelong learning* di Inggris. Pada intinya pemerintah Inggris terus memastikan bahwa setiap individu memiliki hak dan tanggung jawab yang sama dalam pendidikan dan terus mengasah serta mengembangkan keterampilan mereka untuk menghadapi tantangan perubahan zaman. Semua orang mendapatkan kesempatan yang sama untuk menggunakan ilmu pengetahuan dan keterampilan mereka terutama dalam bidang teknologi dan digital dalam rangka menguatkan ekonomi negara di persaingan global.

Pemerintah Inggris juga sangat mengantisipasi akan tantangan perubahan jaman yang selain memiliki dampak positif bagi efektivitas ekonomi, juga dapat memberikan masalah tersendiri, terutama dalam persaingan kerja masyarakat. Yang harus diperhatikan adalah bagaimana cara memastikan antara ketersediaan keterampilan tenaga kerja (*Skills supply*) dan keterampilan yang dibutuhkan di dunia kerja (*Skills demand*), atau bagaimana cara agar tidak terjadi ketimpangan antara kedua hal tersebut (*Skills mismatch*). Oleh karena itu pemerintah Inggris mengidentifikasi faktor-faktor utama penyebab perubahan yang terjadi di dunia kerja dan pasar itu sendiri serta menentukan sikap dan langkah strategis untuk mengantisipasinya. Untuk menghadapi tantangan ini, setiap orang di Inggris diwajibkan untuk mempelajari dan mengembangkan keterampilan yang berbasis pada pekerjaan seperti literasi, numerasi, *problem-solving* dalam bidang teknologi dan digital. Keterampilan digital sangatlah penting untuk mendapatkan kesempatan kerja yang luas dan upah yang tinggi. Selain itu, juga ditekankan untuk selalu meningkatkan keterampilan non-kognitif seperti motivasi diri, kerja keras, daya tahan dan kontrol diri, karena semua keterampilan ini dapat menentukan variasi pekerjaan dan stabilitas finansial mereka.

Pemerintah Inggris juga memberikan fasilitas dan ruang penuh kepada seluruh masyarakat untuk mengembangkan diri mereka. Komponen penting yang harus dimiliki oleh setiap individu di Inggris adalah 4Cs (*Concern, Control, Curiosity and Confidence*) agar mereka bisa beradaptasi sepanjang karir hidupnya. Selain itu, perhatian pemerintah untuk memastikan bahwa setiap orang mendapatkan kesempatan yang sama dalam meningkatkan keterampilan dan dunia kerja adalah dibentuknya program dan rencana strategis kepada para kaum marginal seperti para imigran, kaum difabel, lanjut usia dan narapidana. Salah satu contoh yang paling berbeda adalah pembentukan program rehabilitasi yang bernama *Prison Industries* beserta tim khusus tertentu untuk memberikan pelatihan dan persiapan kerja bagi para narapidana baik di dalam maupun diluar penjara bekerja sama dengan pemangku kepentingan yang ada dan para pengusaha.

Referensi:

- Barnes, S-A. and Brown, A. (2016). Stories of learning and their significance to future pathways and aspirations. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44: 2, 233-242.
- Barnes, S-A., Brown, A., Warhurst, C. (2016). Education as the Underpinning System: Understanding the propensity for learning across the lifetime. Future of Skills and Lifelong Learning. Evidence Review. Foresight, Government Office for Science.
- Bosworth D (2014) UK Skill Levels and International Competition, *Evidence Report 85*, UKCES.
- Cambell, Mike (2016) The UK's Skills Mix: Current trends and future needs. Future of Skills of Lifelong Learning. *Evidence Review*. Foresight, Government Office for Science.
- Cedefop (2017). On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews – 2016 update. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 61.
- Cuddy, N. & Lenny, T. (2005). Vocational education and training in the United Kingdom: short description. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Department for Education and Employment (DfEE). (1998) The Learning Age: A Renaissance for a New Britain (London, Department for Education and Employment).
- Department for Education and Skills. (2005). Skills: Getting On In Business, Getting On At Work. London: DfES.
- Ecorys UK (2016) Digital Skills for the UK Economy. London: Department for Business Innovation and Skills/Department for Culture Media and Sport.
- Field, J., Leicester, Mal, & Field, J. L. (2000). Lifelong learning: Education across the lifespan. London: Routledge Falmer.
- Green, F., Parsons, S., Sullivan, A. and Wiggins, R. (2015) Dreaming big: Self-evaluations, aspirations, high-valued social networks, and the private-school earnings premium (Working Paper 2015/9). London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES), Institute of Education, University College London.

- Heckman, J.J., Stixrud, J. and Urza, S. (2006) The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior (NBER Working Paper no.12006). Cambridge, MA, USA: National Bureau of Economic Research.
- House of Commons Home Affairs Committee. (2004). Rehabilitation of Prisoners. First Report of Session 2004-2005. London: The Stationery Office Limited. Volume 1.
- Hyland, T. (1999). *Vocational Studies, Lifelong Learning and Social Values* (Aldershot, Ashgate).
- McMahon, M., Watson, M. and Bimrose, J. (2012) Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80: 3, 762-768.
- Morrison Gutman, L. and Schoon, I. (2013) The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: *Literature review*. London: The Education Endowment Foundation.
- Organization for Economic Co-operation and Development/ OECD. (2003). The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Department for Education and Skills.
- OECD (2015a) Adults, Computers and Problem Solving: What's the Problem? OECD Skills Studies. Paris: OECD.
- OECD (2016b) Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies. Paris: OECD.
- Paccagnella, M. (2016) Age, ageing and skills: Results from the Survey of Adult Skills. *OECD Education Working Papers*, No. 132. Paris: OECD.
- Savickas, M.L. and Porfeli, E.J. (2012) Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 661-673.
- Savickas, M. (2013) Career Construction theory and practice. In Lent, R.W. and Brown, S.D. (eds) *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (2nd edition, pp. 147-183). New Jersey: John Wiley.
- Schmid, G. (2016, forthcoming) A working lifetime of skill and training needs. In Warhurst, C., Mayhew, K., Finegold, D. and Buchanan, J. (eds). *Oxford Handbook of Skills and Training*. Oxford: Oxford University Press.

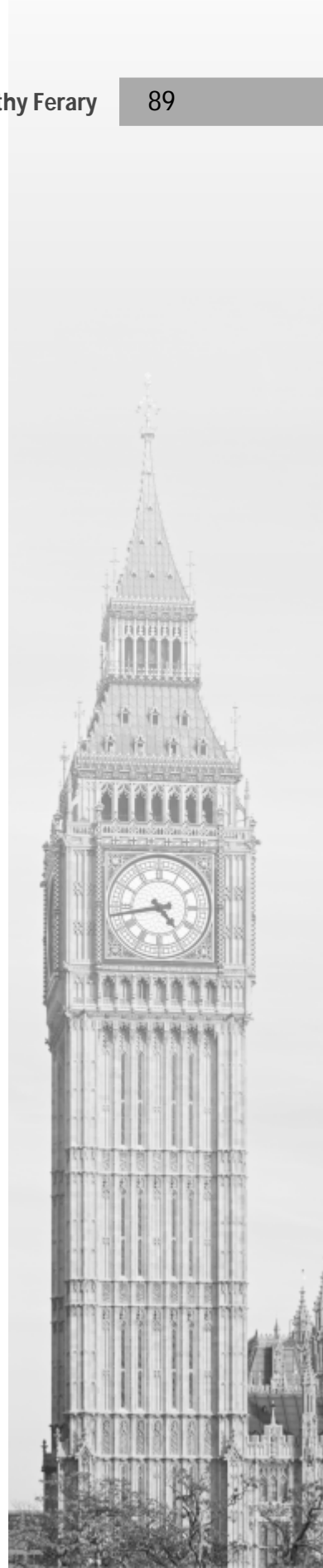
- Stormer E et al (2014) The Future of Work: Jobs and Skills in 2030, Evidence Report 84, UKCES.
- van Deursen, A. and van Dijk, J. (2010) Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13:6, 893-911.
- Vivian et al (2016) UK Employer Skills Survey 2015: UK Results, Evidence Report 97, UKCES.
- Wilson et al (2016) Working Futures: 2014-2024, Evidence Report 100, UKCES.

Bab 8: Integrasi TIK dalam Pendidikan Vokasi Inggris

Navila Roslidah dan Dorothy Ferary

Dalam dunia pendidikan, penggunaan Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) sudah berlangsung sejak pertengahan tahun 1960-an, namun, penggunaan perangkat komputer baru diterapkan di awal tahun 1970-an. Terhitung sejak awal 1990-an, 20% dari institusi pendidikan di Inggris sudah menggunakan perangkat komputer secara aktif (Our ICT, 2015). Penggunaan teknologi ini tentunya memberikan dampak bagi setiap perangkat pendidikan sehingga bimbingan mengenai penerapan TIK yang tepat dalam praktik pendidikan juga diperlukan.

Tahun 1998, pemerintah Inggris mendirikan BECTA (*British Educational Communication and Technology Agency*) badan independen yang bertugas sebagai penasihat, pengawas, serta penunjang penggunaan TIK dalam lingkungan pendidikan (Dykes, 2016). Dengan adanya badan khusus ini, pemerintah Inggris berharap agar penggunaan TIK dapat mendukung tidak hanya dalam proses belajar mengajar, tetapi juga memaksimalkan praktik *lifelong learning*, pendidikan kepemimpinan, pendidikan tinggi, juga



bimbingan karier (Chinien, 2003). Demi memfasilitasi institusi pendidikan untuk mempermudah penerapan TIK, BECTA memberikan kerangka aturan penerapan untuk kemudian diadaptasi dan dikembangkan oleh masing-masing institusi pendidikan agar sesuai dengan tujuan proses belajar mengajar yang sudah diterapkan (BECTA, 2008; Bannister, 2008). Selain itu, BECTA juga menerbitkan sebuah panduan untuk menjamin keamanan dalam penggunaan TIK di institusi pendidikan (BECTA, 2005).

Integrasi TIK dalam sistem pendidikan vokasi membutuhkan biaya yang besar. *GSMA Mobile Education* (2011) mencatat dana yang dialokasikan oleh pemerintah Inggris pada tahun 2011 bagi penerapan TIK adalah sebesar £56,200 (setara dengan 1 Milyar rupiah). Jumlah tersebut merupakan jumlah total yang dikeluarkan pemerintah bagi pendidikan lanjutan di Inggris, termasuk pendidikan vokasi. Dana ini diinvestasikan dalam bentuk *desktop, laptop, Wi-Fi, bandwidth, interactive whiteboard, learning platform* dan perangkat lainnya.

Integrasi TIK dalam sistem pendidikan vokasi Inggris memiliki pengaruh terhadap peran pendidik dan peserta didik. Dengan adanya TIK, pendidik diharapkan mampu menjadi fasilitator dan kolaborator dalam proses belajar mengajar sehingga peserta didik dapat berperan lebih aktif. Selain itu, integrasi TIK juga memberikan pengalaman baru karena pada prosesnya, pendidik dan peserta didik yang berperan sebagai pengguna teknologi ini akan memasuki sebuah lingkungan pembelajaran virtual, *Virtual Learning Environment* (VLE). VLE adalah sebuah perangkat *software* yang menjadi wadah untuk berkolaborasi dan berinteraksi serta menyampaikan konten yang dibutuhkan dalam proses belajar mengajar (BECTA, 2004).

Sebagai badan yang berperan penting dalam perencanaan kebijakan TIK di institusi pendidikan, BECTA mengemukakan bahwa ada beberapa hal yang harus disertakan dalam pembuatan kebijakan pada pendidikan vokasi di Inggris, antara lain:

- a. Tujuan TIK dan kontribusinya terhadap visi dan misi institusi pendidikan
- b. Kontribusi khusus TIK bagi kurikulum
- c. Kontribusi TIK bagi subyek lain
- d. Bagaimana mata pelajaran tersebut akan diawasi dan dievaluasi
- e. Sebuah strategi penerapan TIK

- f. Gaya mengajar dan belajar
- g. Pencatatan, penilaian dan pelaporan
- h. Pengawasan dan review
- i. Pengelolaan kelas dan sumber daya
- j. Inklusi dan pendidikan khusus
- k. Keberlanjutan dan perkembangan
- l. Pengembangan kemampuan dan pelatihan staf
- m. Peran manajemen dan kepemimpinan
- n. Tautan terhadap MIS (*Management Information System*)
- o. Penggunaan TIK dalam komunitas dan di luar jam belajar

Namun, terlepas dari berbagai kebijakan yang dihasilkan yang dirasa sangat membantu pelaku pendidikan, BECTA diberhentikan pada 31 Maret 2011 dan beberapa topik yang sebelumnya ditangani oleh BECTA, kini ditangani oleh *Department of Education (DfE)* dan *Department of Business, Innovation and Skills (BIS)* (Wifiinschools, 2016).

British Council (2017) menekankan bahwa penggunaan TIK dalam pembelajaran vokasi haruslah berinovasi dalam penyampaian materi juga desain kurikulum, serta melibatkan para pemilik lapangan pekerjaan yang mampu memberikan pengalaman lebih bagi para peserta didik. Berikut contoh penerapan yang disarankan oleh British Council (2017):

- a. Penggunaan TIK secara ekstensif dalam mengelola pembelajaran, melacak perkembangan pembelajaran, dan menyediakan konten-konten online.
- b. Tersedianya *distance* dan *blended learning* yang memberikan akses yang lebih baik untuk menjangkau konten dan proses pembelajaran dengan kualitas yang tinggi.
- c. Penggunaan media sosial untuk melibatkan komunitas lokal, termasuk sekolah, penyedia pelatihan lain, serta penyedia lapangan pekerjaan.
- d. Membangun hubungan yang lebih kuat dengan para penyedia lapangan pekerjaan dan memberikan pelatihan berkualitas di tempat kerja.

Integrasi TIK dalam proses Belajar Mengajar

Dalam pendidikan vokasi, fokus dari TIK sebagai kurikulum terletak pada pengembangan keterampilan literasi TIK. Keterampilan literasi TIK pun terbagi menjadi dua keterampilan yaitu keterampilan umum dan keterampilan spesifik penunjang pekerjaan. Keterampilan literasi TIK meliputi penggunaan *database*, pemrosesan kata, publikasi *desktop*, dan penggunaan internet untuk penelitian dan komunikasi (Kasworm dan Londoner, 2000). Sedangkan keterampilan penunjang pekerjaan meliputi kemampuan untuk menggunakan perangkat CNC (*Computer Numerical Control*), CAD/CAM (*Computer-Aided Design/ Computer-Aided Manufacturing*), dan mengoperasikan kontrol sistem digital.

Dalam praktiknya, penggunaan TIK seringkali dikaitkan dengan penggunaan internet serta aktivitas yang dilakukan secara online. Selain sebagai penunjang, dalam sistem pendidikan vokasi Inggris, internet sudah menjadi salah satu bagian penting dalam terlaksananya pendidikan. Pada poin-poin selanjutnya, akan dibahas beberapa contoh bentuk pemanfaatan TIK yang ditunjang oleh internet.

a. Learning Platform

Learning platform adalah salah satu bentuk dari VLE (*Virtual Learning Environment*) yang menyediakan beragam akses ke konten kurikulum dan sumber daya, tugas, perangkat penilaian, serta berperan sebagai ruang publik di mana pendidik dan peserta didik dapat berinteraksi (UK Trade & Investment, 2014). Hingga tahun 2010, 93% dari institusi pendidikan tingkat lanjut sudah memanfaatkan *learning platform* dalam proses belajar mengajar dan administrasi (Collie, Lewis, & Mero, 2011). Untuk mempermudah para pendidik dalam memanfaatkan *learning platform*, pendidik diberikan panduan untuk memanfaatkan *learning platform* secara bijak. Selain itu, pendidik diharapkan mampu memilah komponen dari *learning platform* yang dapat memaksimalkan apa yang sudah mereka lakukan selama ini.

Akses fleksibel yang ditawarkan oleh *learning platform* ini tentunya membantu para pendidik dan peserta didik untuk memiliki akses kapanpun dan di manapun yang tidak terbatas, memotivasi dan memiliki keterlibatan yang terjalin dalam *learning platform*, meningkatkan keper-

cayaan diri peserta didik yang lebih pasif, dan melakukan diskusi secara online yang dapat dilakukan di luar jam pembelajaran (Jacobsen & Kremer, 2000; Selinger, 1997)

b. TIK sebagai Sistem Pengelolaan Informasi

Dengan bantuan teknologi, pengelolaan informasi menjadi semakin mudah. Dalam penerapannya di institusi pendidikan, sistem pengelolaan informasi ini membantu para pendidik dan peserta didik untuk mendapatkan, menyimpan, memanipulasi, dan menggunakan informasi dan data (UK Trade & Investment, 2014). Informasi yang didapatkan pun dapat dimanfaatkan untuk berbagai kepentingan seperti riset.

c. E-assessment

Sebagai bagian dari kebijakan *Department of Education*, *e-assessment* juga diterapkan dalam praktek *e-learning* di sekolah juga pendidikan tinggi (JISCinonet, 2006). Menurut Bull dan McKenna (2004), penerapan *e-assessment* dapat meningkatkan motivasi peserta didik untuk meningkatkan keterampilan mereka, memperluas cakupan pengetahuan yang dinilai, meningkatkan efisiensi administratif, mengurangi beban pendidik untuk melakukan penilaian, juga meningkatkan objektivitas dalam penilaian. Selain itu, *e-assessment* dapat membantu para pendidik untuk mengevaluasi tingkat efektivitas dari ujian yang diberikan dengan bantuan data statistik yang disediakan oleh *e-assessment*, sehingga uji validitas dan realibilitas pun dapat dilakukan dengan lebih cepat (Nichol dan Milligan, 2006). *E-assessment* juga membantu tenaga pendidik dalam hal pembuatan *test items*, pengecekan validitas serta realibilitas *test items*, pengumpulan tugas secara elektronik, dan memberikan *feedback* yang lebih kepada para peserta didik. Di samping itu, pemeriksaan plagiarisme yang terkadang terjadi di institusi pendidikan pun dapat dilakukan dengan fasilitas *e-assessment* (Herd & Richardson, 2010).

Salah satu institusi yang mengajarkan keterampilan praktis dengan bantuan teknologi adalah *National Extension College di Cambridge*. Institusi ini memanfaatkan *Open and Distance Learning* (ODL) untuk menyampaikan materi yang berkaitan dengan keterampilan praktis. Metode ini cukup efektif namun, masih memerlukan pengawasan dari

orang yang sudah ahli di bidangnya dan tentunya memerlukan peralatan yang akan digunakan (Sparkes, 2015). Menurut beberapa ahli di bidang pendidikan, pemanfaatan *Open and Distance Learning* lebih sesuai untuk mengajarkan keterampilan kognitif (Oliveira & Rumble, 1992).

Integrasi TIK dalam Program Pendukung Sistem Pendidikan Vokasi

1. E-administrasi

Dalam fungsinya sebagai pendukung administrasi institusi, TIK dapat dikategorikan berdasarkan tujuannya, antara lain:

a. Akuntansi

Dalam hal ini, TIK berperan dalam pengelolaan dana, pembelian, aliran dana, proses audit, dan beragam manfaat akuntansi lainnya. Hal ini dapat membantu staf untuk memangkas waktu pengerjaan yang selama ini dilakukan secara konvensional.

b. Pemasaran

Setiap institusi tentunya memiliki program yang diunggulkan untuk menarik minat para calon peserta didik. TIK sangat membantu proses promosi program beserta materi yang ditawarkan oleh institusi.

c. Pelayanan administratif bagi staff

Sebuah institusi besar dengan jumlah staf yang tidak sedikit akan sangat menyulitkan pihak departemen sumber daya manusia untuk mengelola serta mengevaluasi kinerja para staf. Oleh karena itu, penerapan TIK dalam layanan administrasi yang diperuntukan bagi para staf sangatlah membantu. Layanan ini meliputi pengelolaan dan perkembangan sumber daya manusia yang mencakup proses rekrutmen, penilaian, pengawasan kinerja staf, berkomunikasi dengan staf, menganalisa kebutuhan mereka, serta pengadaan pelatihan bagi para staf.

d. Pelayanan administratif bagi peserta didik

Di samping pemanfaatan TIK untuk mempermudah administrasi bagi staf, pelayanan administratif bagi peserta didik pun sangat membantu dalam proses pendaftaran dan seleksi peserta didik baru. Selain itu, pembayaran biaya sekolah juga dapat dilakukan melalui portal yang memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi ini. Dengan adanya kemudahan ini, tidak hanya pihak siswa dan staf yang diuntungkan, orang tua pun dapat merasakan kemudahan yang ditawarkan.

- e. Layanan pendukung
Layanan pendukung ini diperuntukan bagi para peserta didik agar dapat mengakses berbagai informasi melalui portal yang disediakan oleh pihak institusi pendidikan. Layanan pendukung ini meliputi akses email, informasi mengenai fakultas dan jurusan, kalender program, serta deskripsi modul yang ditawarkan sehingga peserta didik dapat memilih modul sesuai minat mereka.
- f. Penelitian dan evaluasi
Analisis statistik, riset, evaluasi program serta penilaian peserta didik terhadap fakultas tempat mereka belajar dapat diakses dengan mudah dengan bantuan teknologi.
- g. Inventaris
Sistem informasi yang digunakan dengan tujuan ini sangat membantu dalam mendata segala fasilitas yang dimiliki oleh sekolah. Selain itu, informasi tentang kesehatan dan keselamatan kerja juga dapat disimpan dalam layanan ini. Sebagai tambahan, staf sekolah pun dapat mencantumkan informasi yang berkaitan dengan segala hal yang beresiko.
- h. Penggalangan dana
Pemanfaatan TIK dalam hal penggalangan dana lebih mengarah pada pendataan dan penyimpanan riwayat donasi sehingga memudahkan pihak sekolah dalam pembuatan laporan tentang dana yang masuk.

2. Parental Reporting

Dari seluruh sekolah tingkat lanjut di Inggris, terdapat 77% sekolah (termasuk sekolah vokasi) yang menggunakan teknologi untuk melakukan *parental reporting* (Collie, Lewis, & Mero, 2011). Menurut BECTA (2004), keterlibatan orang tua melalui teknologi ini sangatlah bermanfaat. Orang tua dapat mengawasi anak-anak mereka serta dapat mengakses konten-konten yang dapat mendukung segala jenis tugas sepulang sekolah (BECTA, 2004). Selain itu, keterlibatan orang tua juga dapat meminimalisir segala hal yang berkaitan dengan penyimpangan tindakan dari anak dikarenakan orang tua dapat memonitor secara langsung kegiatan, jadwal, hingga presensi anak.

Salah satu sekolah yang menerapkan *parental reporting* adalah The Technical School – East Kent College (www.eastkent.ac.uk). Sekolah ini memiliki portal khusus bagi orang tua untuk mendapatkan segala informasi yang dibutuhkan baik tentang sekolah, kegiatan, maupun perkembangan anak (East Kent College, 2017). BECTA (2004) pun menemukan dalam sebuah studi kasus bahwa para orang tua merasa lega karena dapat terlibat langsung dalam pembelajaran anak-anak mereka juga mendapatkan informasi tertentu dari pihak sekolah.

3. Bimbingan Karier

Dalam pendidikan vokasi, bimbingan karier (BK) merupakan sesuatu yang sangat esensial (Bab selanjutnya akan membahas BK dengan lebih rinci). Pemanfaatan TIK dalam bimbingan karier memiliki peran yang cukup penting. BECTA (2001) merekomendasikan beberapa *software* dan website yang memiliki beberapa spesifikasi fungsi, antara lain:

a. Database informasi

Database ini memuat beragam data yang berkaitan dengan pekerjaan, pelatihan, peluang pekerjaan, informasi data sensus dan bursa kerja. Dengan bantuan database ini, peserta didik diharapkan akan mampu untuk lebih mudah menemukan informasi pekerjaan yang sesuai dengan bidang keahlian mereka.

b. Evaluasi diri, generator ide, program penyesuaian

Software yang masuk dalam kategori ini menyajikan ide-ide pelatihan dan pendidikan sesuai dengan kriteria pribadi peserta didik. Di samping itu, software jenis ini mampu mencocokkan pekerjaan dengan persyaratan khusus yang dibutuhkan.

c. Simulasi kerja

Decision making, *problem solving* dan *team building* dapat dirasakan oleh pengguna *software* jenis ini yang didesain untuk memenuhi kebutuhan pengguna secara umum dan tidak hanya merujuk pada kebutuhan karier dan pekerjaan. Selain itu, simulasi yang dilakukan akan sangat membantu para peserta didik untuk benar-benar merasakan segala tuntutan dalam dunia kerja.

- d. Checklist dan tes psikometris
Software dalam kategori ini biasa digunakan untuk mengukur kemampuan, minat dan kepribadian para peserta didik. Dengan mengetahui kemampuan, minat dan kepribadian mereka, diharapkan mereka akan mampu mencari jenis pekerjaan yang sesuai.
- e. Bantuan presentasi
Software jenis ini didesain khusus untuk membantu para peserta didik untuk mengasah kemampuan mereka dalam mencari pekerjaan dan beradaptasi dalam masa transisi. Selain itu, dengan *software* jenis ini, diharapkan para peserta didik akan mampu meningkatkan kemampuan mereka dalam proses wawancara, pengisian formulir atau dokumen yang diperlukan, pembuatan perencanaan tindakan, riwayat prestasi dan CV.
- f. *Generic package*
Generic package merupakan sebuah *software* yang mencakup *database package*, *desktop publishing package*, *computer-aided design package*, *web page editors*, dan *software* lainnya yang berfokus pada pengolahan kata, data dan presentasi. *Software* jenis ini tergolong *software* yang cukup mahal, namun dapat dikatakan sebagai *software* standar untuk mendukung seluruh kegiatan yang sudah diprogram dalam kurikulum. Selain itu, *software* jenis ini juga memberikan beragam kemudahan untuk mendukung program pendidikan karier.
- g. Sumber daya karier dalam website
Pemanfaatan berbagai website dalam bimbingan karier pendidikan vokasi disebutkan dapat menghemat waktu pencarian jenis pekerjaan yang berhubungan dengan kualifikasi peserta didik. Selain itu, jenis website seperti ini mampu menyajikan informasi tentang peluang pekerjaan berdasarkan topik yang diminati. Salah satu website yang saat ini sering dimanfaatkan baik oleh pihak sekolah juga siswa, adalah Learndirect.com. Learndirect merupakan website pertama yang diperkenalkan pada masyarakat Inggris yang bermula dari jaringan telepon pada tahun 1998 (Watts, 2001). Hingga saat ini, Learndirect sudah mengintegrasikan penggunaan website, telepon, dan email untuk memberikan pelayanan terbaik bagi pengunjungnya.

Perkembangan TIK terbaru dalam Pendidikan di Inggris

Beberapa perkembangan TIK seperti *Virtual Reality*(VR), *Augmented Reality* (AR) serta *Internet of Things* (IoT) juga mulai memiliki peran dalam pendidikan di Inggris. Meskipun penggunaannya belum dapat dikatakan merata di seluruh sekolah di Inggris, namun komitmen pemerintah Inggris, perusahaan swasta, yayasan nirlaba, dan universitas turut meningkatkan penggunaannya di sekolah.

1. Virtual Reality

Virtual Reality (realitas maya) adalah sebuah teknologi simulasi yang membuat pengguna dapat berinteraksi dengan lingkungan yang berada di dalam dunia maya. Tahun 2016 perusahaan Google memperkenalkan VR kepada 1 juta murid di Inggris sebagai bagian dari inisiatif pembelajaran dengan metode baru. Selain itu juga dibangun pusat pelatihan VR untuk para guru-guru di berbagai kota (Arnass, 2016). Penggunaan VR di sekolah pun kemudian semakin meningkat.

Menurut Graeme Lawrie, Direktur Inovasi di Savenoaks School, VR adalah cara pembelajaran sangat interaktif dan menyenangkan. Murid-murid bisa melakukan berbagai perjalanan virtual seperti mengeksplorasi dasar laut, melihat apa yang ada di dalam otak manusia, dan lainnya (Savenoaks School, 2016). Sementara itu, menurut Ian Rist, Instruktur kelistrikan di Prospect College of Advanced Technology, VR dapat membantu murid-murid untuk melakukan instalasi listrik dan test sirkuit listrik tanpa membahayakan murid-murid (Lihat Gambar 1). Ketika murid-murid sudah mahir, barulah kemudian mereka dapat melakukan praktek secara langsung (PROCAT, 2017).



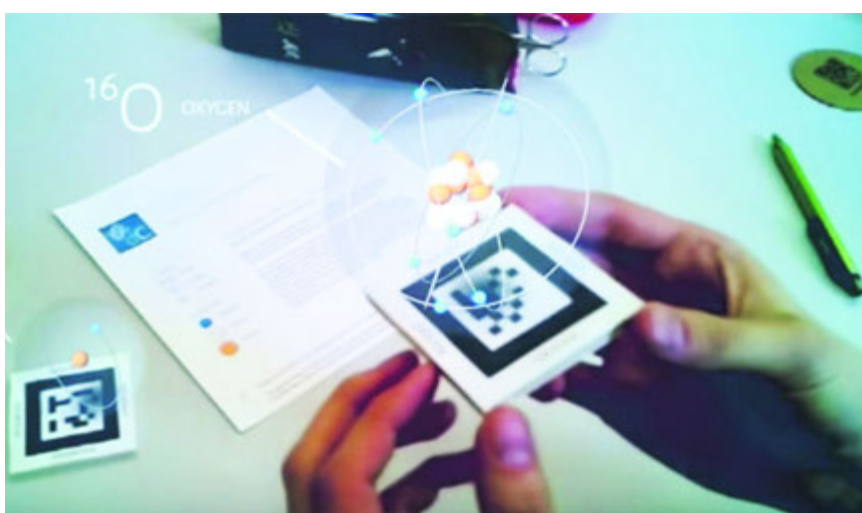
Gambar 1.

Seorang murid sedang menggunakan VR dalam pembelajaran kelistrikan

Sumber: PROCAT, 2017

2. Augmented Reality

Augmented Reality (realitas ditambah) adalah teknologi yang menggunakan alat bantu (contoh: telepon genggam dan tablet) dalam memproyeksikan benda maya ke dalam lingkungan nyata. AR dapat menjadi cara yang menyenangkan dalam memberikan ilustrasi penggunaan tehnik yang tepat pada sebuah benda atau menunjukkan bentuk model, bangun ruang, dan lainnya (Hesmondhalgh, 2017). Gambar 2 di bawah memperlihatkan contoh penggunaan teknologi AR dalam pembelajaran interaktif tentang senyawa kimia.



Gambar 2. Pembelajaran interaktif dengan AR

Sumber: Oakman, 2016

Meskipun belum menyeluruh, tapi penggunaan AR sudah digunakan di berbagai sekolah di Inggris. Salah satu sekolah yang mendapatkan *good practice* dalam penggunaan AR oleh Ofsted (lihat bab 3 tentang Penjaminan Mutu Ofsted) adalah Shrewsbury College. Penggunaan AR yang menyeluruh mulai dari pengajaran, pembelajaran, dan assessment dapat dilihat di sini. Seperti QR code, dengan menggunakan aplikasi AR di telepon genggam mereka, murid-murid dapat men-scan kode AR dan mendapatkan tambahan informasi yang mendalam dalam bentuk gambar, video, dan lainnya. Contohnya, dalam pembelajar mengecat pintu, murid-murid dapat melihat video proses pengecatan yang benar dalam bentuk AR (Ofsted, 2015).

Selain Shrewsbury College, ada juga South Staffordshire College yang memproduksi video dengan teknologi AR dalam pembelajaran pemotongan batu bata. Teknologi ini berhasil meningkatkan jumlah pemotongan batu bata yang tepat oleh peserta didik dari 40% menjadi 90% (Bloxham, 2013). Contoh lain adalah Bradford College juga menggunakan teknologi AR dalam pelajaran mengelas, sehingga siswa dapat melatih kemahiran las mereka dengan lebih aman (Bradford College, 2017).

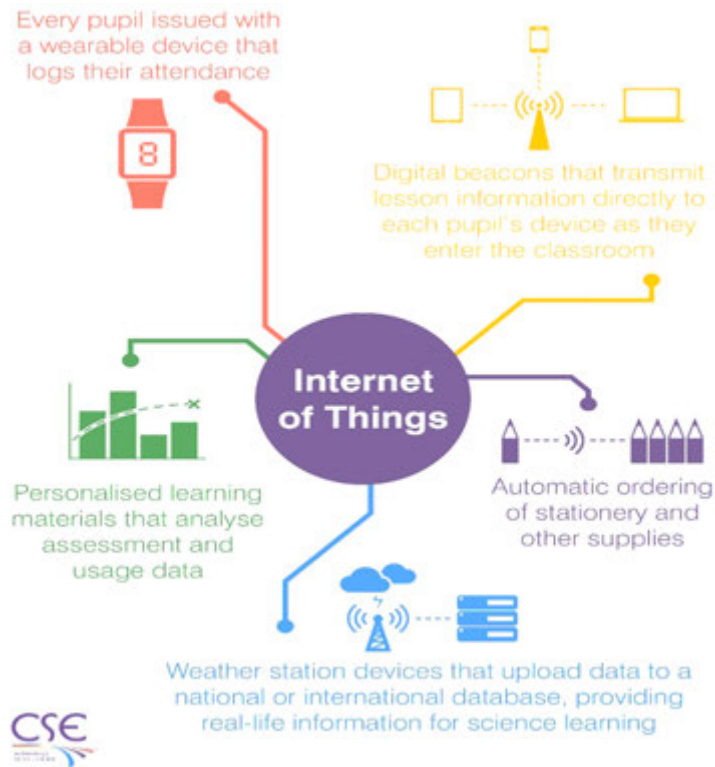
Menurut Hicham Alaoui dari Lead City College, penggunaan AR dapat meningkatkan pencapaian akademis. Partisipasi aktif murid dalam proses belajar membantu mereka untuk mengingat apa yang telah dipelajari (Oakman, 2016).

3. Internet of Things (IoT)

IoT adalah sebuah konsep di mana benda-benda yang sering dipergunakan dalam keseharian (contoh: telepon genggam) dihubungkan pada satu jaringan, yang mana data dari jaringan tersebut dapat dimanfaatkan untuk kebutuhan lainnya. Pertimbangan-pertimbangan dalam penerapan IoT biasanya menyangkut tentang kepercayaan, keamanan, perlindungan data pribadi, kejelasan manfaat dari penggunaan data, dan peraturan yang jelas dalam pengimplementasiannya (Government Office for Science, 2014).

Untuk menjadi negara yang memimpin dalam hal IoT, Inggris menyadari perlunya pengimplementasian IoT di berbagai bidang, termasuk pendidikan.

CSE Education system, badan independen penyedia jaringan teknologi di Inggris, menyatakan bahwa penggunaan IoT dapat dimanfaatkan oleh sekolah untuk hal-hal seperti pencatatan daftar hadir, pengadaan materi belajar, hingga pembelian kebutuhan sekolah (lihat Gambar 1 di bawah).



Gambar 3. Contoh pemanfaatan IoT di Sekolah

Sumber: CSE Education System, 2016

Pada tahun 2013, kerja sama senilai £800,000 (setara Rp 1,5 milyar) antara perusahaan swasta, pemerintah Inggris dan universitas meluncurkan proyek DISTANCE (*Demonstrating the Internet of School Things – a National Collaborative Experience*). 8 sekolah dipilih untuk percobaan pengimplementasian pembelajaran tentang cuaca dengan IoT di sekolah (ScienceScope, 2015). Sejak proyek DISTANCE berlangsung, banyak sekolah-sekolah di Inggris yang kemudian mengimplementasikan IoT di sekolah.

Selain penggunaan IoT dalam pembelajaran. IoT juga dapat digunakan untuk membantu siswa di luar ruang kelas. Kompetisi *Longitude Explorer Prize* yang diselenggarakan oleh Yayasan Nesta mendukung pengembangan IoT oleh murid-murid di sekolah. Tahun 2017, kebanyakan peserta lomba menggunakan teknologi IoT untuk menangani masalah kesehatan mental (Nesta, 2017a). Adapun pemenang kompetisi tahun 2017 adalah

murid-murid Southland School yang mengembangkan teknologi *wearable* (dapat dipakai) yang dapat berganti warna untuk merefleksikan emosi pemakai. Teknologi ini diharapkan dapat membantu murid dengan *Autistic Spectrum Disorder* untuk mengekspresikan perasaan mereka (Nesta, 2017b).

Kesimpulan dan Pembelajaran

Pendidikan di Inggris sangat memanfaatkan sarana Web 2.0 dalam manajemen pendidikan, pembelajaran peserta didik, pengadaan sumber daya dan literatur, serta *social networking* (Herd & Richardson, 2010). Pada dasarnya, pemanfaatan sarana Web 2.0 ini sangat membantu terlaksananya berbagai program yang sudah dilakukan oleh institusi selama ini. Selain itu, secara tidak langsung, ketika peserta didik terbiasa dengan penggunaan TIK dalam pembelajaran mereka, kemampuan mereka dalam mengoperasikan TIK (*digital literacy*) juga terasah. *Digital literacy* ini sangat dibutuhkan oleh peserta didik ketika akan terjun ke dunia kerja dalam era digital ini.

Namun, beberapa kendala dalam usaha mengintegrasikan TIK dengan pendidikan masih perlu diperhatikan. Salah satunya, kendala dalam memberikan pelatihan keterampilan praktis dapat ditanggulangi dengan menerapkan *blended learning* yang sudah cukup dikenal di Indonesia. *Blended learning* dianggap mampu memaksimalkan peran dari masing-masing fungsi pembelajaran, baik secara konvensional maupun secara digital. *Blended learning* merupakan kombinasi antara pembelajaran *face-to-face* di dalam kelas dan pembelajaran secara online. Pembelajaran jenis ini dipercaya dapat mempermudah tercapainya tujuan pembelajaran. Selain itu, fleksibilitas yang ditawarkan oleh *blended learning* sangat mampu memfasilitasi peserta didik yang beragam. Selain *blended learning*, pemanfaatan VLE (*Virtual Learning Environment*) tampaknya dapat memberikan kontribusi besar dalam kemajuan pendidikan vokasi di Indonesia.

Walaupun penerapan TIK sudah cukup banyak diterapkan, tingginya kesenjangan pendidikan yang ada di Indonesia menyebabkan kurang optimalnya hasil yang didapatkan. Selain itu, kesiapan dari segi sumber daya manusia, pendanaan, fasilitas penunjang di sekolah, juga kebijakan yang mengatur penerapan TIK ini masih perlu banyak perbaikan. Jika melihat fakta di lapangan, masih banyak pendidik yang kesulitan dalam menggunakan teknologi di sekolah. Kondisi ini tentu dipengaruhi oleh

beberapa faktor termasuk motivasi belajar kembali dan minimnya pelatihan yang diberikan oleh pihak pemerintah terkait. Oleh karena itu, di samping tingginya permintaan akan penerapan teknologi di sekolah, kebijakan yang diterapkan untuk mewujudkan integrasi yang memberikan hasil optimal dan berkesinambungan haruslah melalui pemikiran serta pengkajian lebih mendalam akan realita di lapangan. Adanya acuan yang jelas seperti yang telah diberikan BECTA pada pendidikan vokasi di Inggris tentu sangat membantu tercapainya penerapan TIK yang maksimal.

Secara umum, kendala yang dihadapi dalam proses penerapan TIK dalam Pendidikan vokasi terletak pada pemilihan tipe integrasi, desain materi dan domain pembelajaran apa yang menjadi target dari program integrasi ini (Yasak & Alias, 2015). Seperti yang sudah dijelaskan sebelumnya, beberapa keterampilan praktis masih memerlukan tenaga ahli untuk mendampingi dan mengawasi proses pembelajarannya. Di Indonesia, terhitung hingga tahun 2015, masih banyak tenaga pendidik yang masih belum menguasai perangkat TIK dengan baik dan 12% dari keseluruhan tenaga pendidik masih memiliki kualifikasi akademik di bawah standar (Kemendikbud, 2016). Fakta ini menunjukkan ketimpangan dalam pendidikan vokasi di Indonesia mengingat jumlah jurusan paket keahlian bidang studi TIK di Indonesia mencapai 6,724 pada tahun 2015 (Kemendikbud, 2015 dalam Kemendikbud, n/a). Jumlah tersebut belum termasuk bidang keahlian lain yang juga sudah mengintegrasikan TIK dalam proses pembelajarannya. Oleh karena itu, sumber daya manusia yang memenuhi kualifikasi akademik dan penguasaan perangkat TIK merupakan hal utama yang perlu diperhatikan.

Referensi

- Arnaas, H. (2016) *Google to bring virtual reality to UK schools*. Retrieved from TES: <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/google-bring-virtual-reality-uk-schools>
- Bannister, P. (2008). *Gender, ICT & Schools: a UK Policy Perspective*. Retrieved from OECD: <https://www.oecd.org/edu/cei/40832878.pdf>
- BECTA. (2001). *Information Sheet: Careers Education and Guidance and ICT*.

- BECTA. (2004). *BECTA ICT Research*. Coventry: BECTA.
- BECTA. (2005). *E-safety: Developing Whole-school Policies to Support Effective Practice*. Retrieved from BECTA ICT Advice: <http://www.wisekids.org.uk/BECTA%20Publications/esafety.pdf>
- BECTA. (2008). *Getting Started with Your Learning Platform*. Coventry: BECTA.
- BECTA. (2008). *What is A School ICT Policy?* Retrieved from Becta Schools - Leadership and Management: <http://ictworkshops.wikispaces.com/file/view/What+is+a+school+ICT+policy.pdf>
- Bloxham, J. (2013) *Augmented reality in education: teaching tool or passing trend?* Retrieved from: The Guardian: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/feb/11/augmented-reality-teaching-tool-trend>
- Bradford College. (2017) *Soldmatic Augmented Reality Welding Training Technology*. Retrieved from: <https://www.bradfordcollege.ac.uk/atc/equipment-facilities/soldmatic-augmented>
- British Council. (2017). *The UK Skill System: An Introduction*. London: British Council.
- Bull, J., & McKenna, C. (2004). *Blueprint for Computer-assisted Assessment*. London: RoutledgeFalmer.
- Chinien, C. (2003). *The Use of ICTs in Technical and Vocational Education and Training*. Analytical Survey, UNESCO Institute, Information Technologies in Education, Moscow.
- Collie, P., Lewis, L., & Mero, P. (2011). *A Guide to ICT in the UK Education*. Retrieved from Education Impact: www.educationimpact.net
- CSE Education System. (2016). *The Internet of Things for Education: A Brief Guide*. Retrived from: CSE Education System: <https://www.cse-net.co.uk/the-internet-of-things-a-brief-guide/>
- Delio, M. (2000, August 30). *Report: Online Training 'Boring'*. Retrieved from Wired News: https://www.google.co.id/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwia5cn2jqfTAhWHpY8KHdRQBoMQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Farchive.wired.com%2Ftechbiz%2Fmedia%2Fnews%2F2000%2F08%2F38504%3FcurrentPage%3Dall&usg=AFQjCNFSW4aBVMwQAU5H1_zmH
- Dykes, G. (2016). *Building and Sustaining National ICT/Education Agencies: Lessons from England (Becta)*. Retrieved from World Bank Education,

- Technology & Innovation: SABER-ICT Technical Paper Series: <http://saber.worldbank.org>
- East Kent College. (2017). *The Technical School East Kent College*. Retrieved from East Kent College: <https://www.eastkent.ac.uk/>
- Government Office for Science. (2014) *The Internet of Things: Making the Most of The Second Digital Revolution*. Retrieved from Government Office for Science: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/409774/14-1230-internet-of-things-review.pdf
- GSMA Mobile Education. (2011). *Mobile Education in the United Kingdom*. London: GSMA.
- Herd, G., & Richardson, A. M. (2010). *World Report on TVET: The Promise and Potential of ICT in TVET*. Burnaby: Commonwealth of Learning.
- Hesmondhalgh, T. (2017). *5 Ways to Use Augmented Reality in the Classroom*. Retrieved from: Creative Education: <http://www.creativeeducation.co.uk/blog/5-ways-to-use-augmented-reality-in-the-classroom/>
- Jacobsen, D. M., & Kremer, R. (2000). Online Testing and Grading Using WebCT in Computer Science. *World Conference on the WWW and the Internet*. San Antonio: WebNet.
- JISCinfonet. (2006). *Effective Use of VLEs: e-Assessment*. Retrieved from JISC Applied Infokit: www.jiscinfonet.ac.uk
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2016). *Revitalisasi Pendidikan Vokasi*.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (n/a). *Membangun Pendidikan Menengah Kejuruan Indonesia: Sebuah Peta Jalan Menuju 2030*.
- NESTA. (2017a) *School children use the Internet of Things to tackle mental health issues*. Retrieved from Nesta: <https://www.nesta.org.uk/news/school-children-use-internet-things-tackle-mental-health-issues>
- NESTA. (2017b) *Longitude Explorer Prize 2017 winners announced*. Retrieved from Nesta: <https://www.nesta.org.uk/blog/longitude-explorer-prize-2017-winners-announced>
- Nichol, D., & Milligan, C. (2006). Rethinking Technology-Supported Assessment. In K. Clegg, & C. Bryan, *Innovative Assessment in Higher Education*. Oxon: Routledge.

- Oakman, H. (2016) *Augmented Reality: GO*. Retrieved from: Academy Today: <http://academytoday.co.uk/Article/augmented-reality-go>
- OFSTED (2015) *Augmented reality: Shrewsbury College*. Retrieved from: OFSTED: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/450140/Shrewsbury_College_-_good_practice_example.pdf
- Oliveira, J., & Rumble, G. (1992). *Vocational Education at A Distance: International Perspectives*. Southport: International Labour Organisation.
- Our ICT. (2015, April 22). *The History of ICT in Education*. Retrieved from Our ICT: <http://www.ourict.co.uk/technology-education-history/>
- PROCAT. (2017) *Virtual Reality is transforming Technical Apprenticeship*. Retrieved from: Prospects College of Advanced Techology: <https://www.procat.ac.uk/news/virtual-reality-is-transforming-technical-apprenticeships>
- Savenoaks School (2016) *From Descartes to Da Vinci - Virtual Reality hits the classroom!* Retrieved from: Savenoaks School: https://www.sevenoaksschool.org/news/article/news/from-descartes-to-da-vinci-virtual-reality-hits-the-classroom/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=f7c189c472b21db853a6466b4cc260ce
- ScienceScope. (2015) *IoST Project Distance*. Retrieved from: <https://sciencescope.uk/project-distance/>
- Selinger, M. (1997). Open Learning, Electronic Communication and Beginning Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 71-84.
- Sparkes, J. (2015). Pedagogic Differences Between Media. In A. W. Bates, *The Role of Technology in Distance Education*. Abingdon: Routledge.
- UK Trade & Investment. (2014). *UK Education & Training Capability: an Overview*. Retrieved from Education is Great: www.education-show.com/files/ed_show_market_report.pdf
- Watts, A. G. (2001). *The Role of Information and Communication Technologies in an Integrated Career Information and Guidance System*. n/a: OECD.
- Wifiinschools. (2016). *BECTA*. Retrieved from Wifiinschool: <http://wifiinschools.org.uk/17.html>
- Yasak, Z., & Alias, M. (2015). ICT Integrations in TVET: Is It up to Expectations? *Social and Behavioral Sciences*, 88-97.

Bab 9: Bimbingan Karier dan Informasi Lapangan Kerja

Arihdya Caesar Pratikta

Sejarah Bimbingan Karier di Inggris

Kehadiran bimbingan karier di negara Inggris dimulai sejak tahun 1973. Pada tahun tersebut, *The Employment and Training Act 1973* memberikan tanggungjawab kepada *Secretary of State* untuk memastikan setiap pemuda di UK mendapatkan layanan bimbingan karier. Semua pemerintah daerah diminta untuk memberikan layanan karier kepada para pemuda sekaligus bekerja sama dengan sekolah untuk membantu peserta didik dalam mengambil keputusan, baik yang berhubungan dengan *study*-nya maupun karier setelah lulus sekolah. Pemerintah daerah kemudian melaporkan pelaksanaan layanan karier tersebut kepada *Employment Department* dengan pengawasan dari *Careers Service Branch Inspectors*. Proses layanan karier semacam ini bertahan selama dua dekade (Andrews, 2013).

Sejak tahun 1990-an, kebijakan mengenai pelaksanaan layanan bimbingan karier di Inggris mengalami beberapa perubahan. Salah satu perubahan yang paling mutakhir dan hingga saat ini masih berlaku adalah perubahan kebijakan yang terjadi pada tahun



2012. Sejak bulan September 2012, sebagaimana yang tertuang dalam *The Education Act 2011*, sekolah-sekolah di Inggris bertanggungjawab untuk menyediakan layanan bimbingan karier kepada setiap peserta didik di kelas 9 sampai 11. Pada tahun berikutnya, kebijakan tersebut diperluas tidak hanya untuk kelas 9 sampai 11, tetapi juga untuk kelas 8 dan peserta didik yang berusia 16 sampai 18 tahun, baik di sekolah, pendidikan lanjutan, maupun *college*. Pemerintah daerah tetap memiliki tanggungjawab untuk mendorong, memfasilitasi, dan membantu para pemuda untuk berpartisipasi dalam program pendidikan dan pelatihan (Ofsted, 2013).

Berdasarkan data terakhir pada tahun 2015, sebanyak 91% peserta didik di England yang rata-rata berusia 16 tahun melanjutkan karier ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi, 3% memilih bekerja, 5% masih belum mapan antara melanjutkan pendidikan atau bekerja, sedangkan 1% sisanya tidak sama sekali. Di sisi lain, pada level yang lebih tinggi di mana peserta didik rata-rata berusia 18 tahun, 65% melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi, diikuti 23% peserta didik yang memilih bekerja, 9% yang masih belum tetap, dan 3% yang tidak memilih keduanya (Department for Education, 2017).

Pelaksanaan Bimbingan Karier di Inggris

Pemerintah Inggris menargetkan setiap peserta didik yang lulus dari sekolah sudah siap untuk beradaptasi dengan kehidupan Inggris yang modern. Hal ini berarti bahwa setiap sekolah harus juga memastikan setiap peserta didik memiliki kemampuan akademik yang baik, nilai-nilai, keterampilan, dan juga perilaku yang diperlukan di dalam kehidupannya. Setiap peserta didik harus diajarkan untuk mengembangkan karakter yang kuat melalui kegiatan di dalam maupun di luar kelas, yang mana karakter tersebut merupakan kunci kesuksesan dalam bidang akademik maupun pekerjaan. Sekolah juga harus memastikan setiap peserta didiknya mendapatkan informasi yang cukup mengenai karier yang akan dijalannya sebelum mengambil keputusan (Department for Education, 2015).

Sekolah diharuskan memiliki strategi dalam menjalankan layanan bimbingan karier yang sejalan dengan tujuan akhir layanan bimbingan karier bagi peserta didik. Beberapa prinsip yang harus ada dalam strategi tersebut antara lain:

1. Menginspirasi Peserta Didik

Sekolah dituntut untuk menginspirasi dan membangun cita-cita peserta didiknya. Beberapa upaya yang dilakukan antara lain: mengundang pembicara dari kalangan pengusaha dan *motivational speakers*, mengadakan *career fairs*, mengunjungi *college/universitas*, serta melakukan *coaching*. Selain itu, *mentoring* yang terarah dan tepat sasaran juga dapat membantu mengembangkan karakter dan kepercayaan diri peserta didik demi kariernya di masa depan.

2. Membangun Kerja Sama dengan Pengusaha

Salah satu upaya untuk menjembatani antara keinginan karier peserta didik dan kenyataan di dunia kerja adalah dengan terus menjalin kerja sama dengan para pengusaha/penyedia lapangan kerja. Hal tersebut akan memberikan gambaran kepada peserta didik tentang keterampilan-keterampilan yang dibutuhkan di dunia kerja saat ini. Bentuk kerjasama yang dapat diupayakan antara lain:

- *Mentoring* dan *coaching*
- Mengundang pembicara dari dunia kerja ke sekolah
- Kunjungan ke tempat kerja dan memberikan pengalaman kerja
- Mengadakan acara-acara menarik seperti perlombaan maupun permainan
- Mengadakan *careers fairs* dan *career networking*
- Bantuan dalam bidang keterampilan sederhana dalam manajemen karier seperti membuat *Curriculum Vitae* (CV), mencari pekerjaan, dan wawancara kerja

Selain itu, di UK sendiri terdapat beberapa organisasi yang tujuan utamanya adalah menjembatani kerjasama antara sektor bisnis dan institusi pendidikan, antara lain: *Business in the Community's Business Class*, *Mosaic*, *Career Academies UK*, dan *Inspiring the Future*.

3. Memberikan Akses Terhadap Pilihan-pilihan Karier

Beberapa contoh pilihan-pilihan karier bagi peserta didik setelah berusia 16 tahun antara lain: *apprenticeships*, *entrepreneurship*, *A level*, universitas, dan lain-lain. Tidak hanya memberikan informasi, sekolah

juga dapat mengupayakan untuk mengundang pihak-pihak tersebut agar terlibat secara langsung dengan peserta didik.

4. Bimbingan Karier Individual

Bimbingan karier individual dapat membantu meningkatkan rasa percaya diri dan motivasi peserta didik. Bimbingan karier semacam ini juga sangat bermanfaat bagi peserta didik yang berasal dari latar belakang yang kurang beruntung ataupun peserta didik yang berkebutuhan khusus maupun kesulitan belajar. Bimbingan karier individual bagi peserta didik dapat dilakukan dengan beberapa orang sebagai berikut:

- Figur panutan maupun orang-orang yang menginspirasi pada jenis karier yang dicita-citakan peserta didik
- Alumni yang telah sukses di bidangnya
- Mentor atau *coach* yang mampu memberikan *support* secara terus-menerus untuk membangun kepercayaan diri dan tingkat *resilience* peserta didik
- *Career Adviser* yang mampu memberikan berbagai pandangan mengenai pilihan karier berdasarkan prestasi, minat, dan bakat peserta didik.

Bekerja Sama dengan Pemerintah Daerah

Tujuan dari adanya kerjasama antara sekolah dengan pemerintah daerah adalah untuk mengidentifikasi dan menyediakan *support* bagi peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus dan peserta didik yang tidak mampu melanjutkan karier setelah lulus sekolah, baik melanjutkan pendidikan maupun bekerja. Lebih lanjut, pemerintah daerah juga berkewajiban untuk memastikan peserta didik di tingkat akhir sudah mempunyai rencana karier yang jelas setelah lulus.

1. Bekerja sama dengan *National Careers Service*

Dalam merespon tantangan mengenai penyediaan layanan bimbingan karier bagi warganya, pemerintah UK membentuk *National Careers Service* pada April 2012. Layanan tersebut merupakan kerjasama antara *Department of Business Innovation and Skills* dan *Department for Education*.

National Careers Service memberikan informasi serta bimbingan karier mengenai pendidikan, pelatihan, dan pekerjaan kepada orang dewasa dan anak muda yang berusia 13 tahun ke atas. Tersedia berbagai macam *channel* untuk mengaksesnya, antara lain: *website* (<https://nationalcareers.service.direct.gov.uk>), *webchat*, *email*, konsultasi *face-to-face*, *National Contact Centre* (0800 100 900), aplikasi *smartphone*, dan bahkan layanan telepon gratis melalui *website*-nya. Sekolah diharapkan mampu mengoptimalkan layanan yang ada sehingga tercipta hubungan antara sekolah, *college*, masyarakat, dan penyedia lapangan kerja (National Careers Council, 2013).

Sayangnya, *National Careers Service* hanya diperuntukkan untuk masyarakat England. Namun demikian, masyarakat UK di luar England dapat mengakses layanan sejenis yang tersedia, yaitu: *Skills Development Scotland – My World of Work* (<https://www.myworldofwork.co.uk>) untuk warga Skotlandia, *Careers Wales* (<https://www.careerswales.com>) untuk warga Wales, serta *Careers Service Northern Ireland* (<https://www.nidirect.gov.uk/campaigns/careers>) untuk warga Irlandia Utara.

2. Bantuan finansial

Sekolah memberikan informasi kepada peserta didik mengenai bantuan finansial yang berasal dari pemerintah maupun dari sumber lainnya. Bantuan tersebut bisa digunakan untuk meningkatkan kompetensi dan keterampilan yang dimiliki peserta didik. Pada praktiknya, sekolah juga dapat bekerja sama dengan pemerintah daerah untuk berbagi data mengenai peserta didik yang layak untuk mendapatkan bantuan finansial.

3. Bekerja sama dengan *Jobcentre Plus*

Jobcentre Plus merupakan sebuah badan yang berafiliasi dengan *Department for Work and Pensions* sebagai layanan bantuan bagi warga negara yang berusia produktif. Kantor cabangnya tersebar hampir di setiap daerah di UK.

Dalam konteks bimbingan karier, *Jobcentre Plus* dapat membantu peserta didik dalam proses transisi dari sekolah ke dunia kerja. Pada pelaksanaannya, kerjasama dengan *Jobcentre Plus* dapat dilakukan melalui beberapa cara, di antaranya:

- *Jobcentre Plus* berbagi pengalaman dan pengetahuan dengan kepada sekolah mengenai kebutuhan yang diperlukan oleh para pengusaha atau penyedia lapangan kerja
- Sekolah dan *Jobcentre Plus* bersama-sama menempatkan peserta didik untuk mendapatkan pengalaman kerja yang terbaik
- Meningkatkan kerja sama antara penasihat tenaga kerja berkebutuhan khusus di *JobcentrePlus* untuk membantu proses transisi peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus maupun hambatan dalam bekerja

4. Kesetaraan

Dalam memberikan layanan bimbingan karier, sekolah diharuskan untuk mencegah adanya stereotip untuk memastikan bahwa setiap peserta didik mendapat hak yang sama demi mendapatkan layanan bimbingan karier yang optimal.

Pengawasan dan Evaluasi Bimbingan Karier di UK

1. Jaminan Mutu dan *Feedback*

Dalam mengembangkan layanan bimbingan karier, terdapat tiga aspek jaminan mutu yang harus diperhatikan sekolah, yaitu:

- **Kualitas Program Karier di Sekolah**
Pemerintah merekomendasikan semua sekolah untuk senantiasa mengacu kepada standar kualitas nasional yang berlaku sebagai salah satu upaya untuk melakukan *self-review* dan evaluasi terhadap program yang dijalankan. Lembaga penjaminan mutu yang telah ditunjuk pemerintah akan senantiasa membantu sekolah dalam proses penjaminan mutu tersebut.
- **Kualitas *Career Providers* yang Independen**
Terdapat banyak organisasi yang menyediakan berbagai macam pilihan karier bagi peserta didik. Untuk mendapatkan akreditasi dari pemerintah, organisasi tersebut harus dapat membuktikan bahwa mereka senantiasa memberikan layanan yang komprehensif dan berkualitas. Sekolah dapat mengakses informasi mengenai organisasi yang telah terakreditasi melalui *website* <http://matrixstandard.com>.

- Kualitas *Career Adviser* yang bekerjasama dengan Sekolah Pemerintah UK, melalui *Career Development Institute*, telah mengembangkan standar profesi bagi para *career adviser*. Syarat utama untuk menjadi *career adviser* adalah mereka harus mempunyai *the Qualification in Career Guidance (QCS)* dan *the Level 6 Diploma in Career Guidance and Development*. Sekolah dapat melihat daftar *career adviser* yang telah berstandar nasional melalui website <http://www.thecdi.net>.

Sekolah juga harus memonitor dan mengevaluasi layanan bimbingan karier yang dilakukan, baik yang melibatkan pihak sekolah, sukarelawan, maupun pihak eksternal. Hal ini bisa dilakukan dengan, misalnya, melibatkan staf senior di sekolah untuk melakukan pengawasan. Selain itu, sekolah juga harus meminta *feedback* dari peserta didik mengenai program bimbingan karier yang dijalankan. Bentuk *feedback*-nya bisa secara formal maupun informal. *Feedback* ini penting karena menjadi salah satu media untuk mengevaluasi dan memperbaiki layanan bimbingan karier di sekolah.

2. Destination Measures

Salah satu cara untuk mengukur keberhasilan pelaksanaan layanan bimbingan karier di sekolah adalah dengan melihat prestasi dan capaian yang diperoleh alumninya. Data mengenai ukuran keberhasilan tersebut dapat diakses melalui data statistik yang dipublikasikan oleh *Department for Education*. Dari data tersebut, sekolah dapat mengukur seberapa sukseskah peserta didiknya melakukan transisi ke jenjang berikutnya, baik dalam hal akademis maupun pekerjaan.

3. Peran Ofsted

The Office Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) memiliki tugas untuk mengawasi jalannya beberapa kebijakan di UK khususnya terkait dengan layanan terhadap anak-anak dan remaja, serta keterampilan bagi pelajar di semua tingkatan usia. Berdasarkan laporan Ofsted pada tahun 2013, terdapat beberapa temuan mengenai pelaksanaan layanan bimbingan karier di UK, antara lain:

- Hanya satu dari lima sekolah di UK yang dengan efektif memastikan peserta didiknya mendapatkan informasi karier yang diperlukan.
- Sangat sedikit sekolah yang memberikan layanan bimbingan karier individual dengan melibatkan *adviser* eksternal.
- Tidak banyak sekolah yang menjalin kerjasama dengan pemerintah daerah dengan baik dalam hal memberikan bantuan kepada peserta didik yang membutuhkan, termasuk peserta didik yang berkebutuhan khusus.
- Guru yang diminta untuk memberikan bimbingan karier secara tutorial maupun seminar tidak memiliki pengetahuan yang cukup mengenai pilihan-pilihan karier yang tersedia di dunia kerja saat ini.
- Sekolah-sekolah yang memiliki layanan bimbingan karier yang baik dan sesuai dengan standar umumnya memiliki pimpinan yang menempatkan bimbingan karier sebagai salah satu prioritas utama.
- *National Careers Service* tidak cukup membantu pemuda di bawah usia 18 tahun. Selain itu, hanya sedikit sekolah yang mengetahui secara komprehensif mengenai layanan-layanan yang tersedia di *National Careers Service*.
- Kerjasama antara sekolah dan pengusaha/penyedia lapangan pekerjaan kurang baik. Selain itu, para pengusaha juga terlihat kurang berinisiatif dalam menjalin kerjasama dengan sekolah.
- Terdapat beberapa sekolah yang tidak secara optimal mempromosikan kesempatan-kesempatan yang ada di luar sekolah kepada peserta didik.
- Hanya sekitar 1/3 bimbingan karier individual yang dilakukan dengan baik.
- Sekitar empat dari lima sekolah tidak melakukan evaluasi layanan bimbingan karier dengan efektif.
- Tidak semua sekolah dapat menganalisis data *Destination Measures* dengan baik (Ofsted, 2013).

Berdasarkan temuan tersebut, Ofsted secara detail memberikan beberapa rekomendasi kepada pemerintah, pengusaha/penyedia lapangan kerja, *National Careers Service*, pemerintah daerah, sekolah, dan Ofsted itu sendiri. Beberapa rekomendasi untuk pemerintah antara lain:

- Menyediakan bimbingan yang jelas dan eksplisit kepada sekolah dalam hal sebagai berikut:
 - Strategi bimbingan karier yang komprehensif
 - Cara mendapatkan bimbingan karier yang independen dari pihak eksternal
 - Cara memonitor dampak dari kebijakan yang ada secara efektif
- Memastikan bahwa informasi mengenai tujuan peserta didik yang berusia 16, 17, dan 18 tahun lengkap dan akurat, sehingga sekolah dapat mengevaluasi dampak dari bantuan dan saran yang diberikan kepada peserta didik.

Menindaklanjuti laporan tersebut, pemerintah melalui *Department for Education* dan *Department for Business Innovation & Skills* kemudian memberikan tanggapan beberapa bulan setelahnya. Secara keseluruhan, pemerintah menerima rekomendasi-rekomendasi yang diajukan Ofsted dan membuat kebijakan baru untuk mengimplementasikannya (*Department for Education & Department for Business Innovation & Skills*, 2013).

Studi Kasus I: Program *mentoring* yang melibatkan pengusaha

Studi kasus I di bawah ini menceritakan penerapan layanan bimbingan karier di *The Charter School, Southwark*.

The Charter School menyadari pentingnya peran *mentoring* dalam menumbuhkan cita-cita peserta didik. Sebagai sebuah sekolah yang baru, *The Charter School* belum memiliki banyak alumni yang dapat memberikan bantuan/dukungan, sehingga sekolah memutuskan untuk mengembangkan sendiri skema *mentoring* yang mengajak kerja sama dengan beberapa perusahaan di sekitarnya.

The Charter School kemudian menghubungi *Education and Business Alliance* di daerahnya yang kemudian menghubungkan sekolah tersebut dengan *PwC*, *King & Wood Mallesons*, *SJ Berwing* dan *IPC Media*. Perusahaan-perusahaan tersebut kemudian memberikan pelatihan *mentoring* kepada para peserta didik. Kesuksesan ini menginspirasi sekolah untuk menjalin kerjasama lebih lanjut dengan beberapa perusahaan lainnya, termasuk *King's College Hospital*.

Semua peserta didik di kelas 12 ditawarkan kesempatan untuk memiliki mentor. Pada awalnya, peserta didik dan mentor dicocokkan berdasarkan kesamaan minat. Akan tetapi, sekolah kemudian menyadari bahwa ternyata sesi *networking* adalah cara yang lebih baik dalam menciptakan hubungan yang efektif antara peserta didik dan para mentor.

Sekolah kemudian menyelenggarakan tutorial mingguan dengan peserta didik yang memiliki mentor. Hal tersebut bertujuan untuk membantu mengoptimalkan kesempatan yang dimiliki peserta didik bersama dengan mentor dan juga memungkinkan untuk saling belajar satu sama lain. Cara tersebut sangat bermanfaat terutama bagi peserta didik yang merasa kurang percaya diri dalam membangun hubungan dengan mentornya.

Pada awalnya, hanya tutor dan wali angkatan yang terlibat, namun kemudian guru mata pelajaran juga melibatkan diri ke dalam program mentoring tersebut. Hal itu dilakukan karena para guru mata pelajaran merasakan adanya korelasi secara langsung antara penggunaan mentor dan prestasi akademik peserta didik, terutama pada mata pelajaran matematika, sains, dan bahasa. Guru mata pelajaran kemudian berkomunikasi dengan para mentor untuk membicarakan skema selanjutnya dan beberapa aspek yang masih perlu diperbaiki. Hasilnya, 100% peserta didik yang telah mengikuti program *mentoring* pada akhirnya dapat melanjutkan ke jenjang universitas/*college* yang dituju atau mendapatkan pekerjaan yang dicita-citakan.

Program *mentoring* telah memberikan banyak sekali manfaat kepada para peserta didik, program bimbingan karier, dan lingkungan sekolah secara lebih luas. Para mentor hingga saat ini tetap memberikan bantuan kepada sekolah, termasuk dalam menyelenggarakan *workshop* presentasi, wawancara dan keterampilan membangun jaringan, serta bagaimana membuat CV. Mereka menghadiri *Careers Fairs*, menyelenggarakan simulasi wawancara, dan membantu mengembangkan keterampilan berdebat dan kepercayaan diri para peserta didik.

"Salah satu pertanyaan awal yang para mentor ajukan ke saya adalah 'apakah saya mampu membuat perubahan dan bagaimana saya mengetahuinya?'. Saya kemudian bertanya kepada mereka dua pertanyaan – 'apakah anda memiliki guru yang menginspirasi anda?' Mereka semua menjawab iya. 'Apakah anda pernah berterima kasih

kepada mereka?’ Jawabannya tidak! Saya bilang – anda akan membuat perubahan, ini mungkin terlihat kecil bagi anda tapi perubahan kecil itulah yang akan mengubah hidup para peserta didik.”

– Lin Proctor (Koordinator Layanan Bimbingan Karier) (Department for Education, 2014).

Studi Kasus II: Mengembangkan keterampilan bekerja melalui kurikulum, sambil membangun relasi bisnis

Studi kasus II di bawah ini menceritakan penerapan layanan bimbingan karier di *Small Heath School*, Birmingham.

Small Heath School telah menjadi anggota dari *the Greater Birmingham Chamber of Commerce* selama 20 tahun. Melalui keanggotaan tersebut, sekolah kemudian berkenalan dengan Russell Jones, *Director of Marketing* klub sepak bola *Aston Villa*. Ia ingin berkunjung ke sekolah dan melibatkan peserta didik di sebuah *project* untuk memperbaiki perencanaan *Junior Supporters* klub *Aston Villa*.

Peserta didik yang terpilih untuk ambil bagian dari *project* ini meneliti komunitas penggemar junior klub sepak bola lainnya di *Premier League*. Setelah itu, mereka mempresentasikan laporannya kepada tim *marketing* di *Villa Park* dengan menyarankan beberapa perbaikan “*Junior Villains*” (sebutan untuk penggemar junior klub sepak bola *Aston Villa*). Para peserta didik kemudian diminta untuk mengidentifikasi bagaimana perbaikan-perbaikannya dapat diimplementasikan dan dilaporkan kembali satu minggu setelahnya. Atas tindak lanjut dari beberapa rekomendasi tersebut, “*JV Life*” kemudian dibentuk dan rekomendasi-rekomendasi yang diajukan oleh peserta didik dapat dilihat di *website* klub hingga saat ini.

Kerja sama antara sekolah dan klub sepak bola tersebut merupakan salah satu bentuk tawaran kesempatan kepada peserta didik untuk menjalankan *project* yang sesuai dengan kenyataan di lapangan. Hal tersebut memberikan pembelajaran tersendiri dan membuat peserta didik semakin bersemangat terhadap apa yang mereka pelajari. Beberapa manfaat yang dirasakan peserta didik antara lain: pengembangan keterampilan untuk bekerjasama dalam tim, kemampuan untuk berkomunikasi dengan orang lain yang belum pernah ditemui sebelumnya, serta kemampuan untuk bekerja dalam tekanan. Para peserta didik juga kemu-

dian mulai memahami betapa pentingnya kepedulian terhadap pelanggan dan proses bisnis yang sedang berjalan.

Kerja sama tersebut juga memberikan manfaat bagi rekan bisnisnya. *Aston Villa* menyadari bahwa, sebagai hasil dari pekerjaan yang dilakukan peserta didik, mereka mampu menghemat sekitar £200.000 untuk membayar konsultan. Lebih lanjut, sekolah tersebut sekarang sudah mempunyai jaringan kerja sama dengan perusahaan lain, termasuk *Birmingham Airport*, *Utensa*, dan *HMS Daring* (Department for Education, 2014).

Kesimpulan dan Pembelajaran

Pelaksanaan bimbingan karier di sekolah-sekolah di UK mendapatkan dukungan yang sangat tinggi dari pemerintah. Hal tersebut dibuktikan dengan dicantumkannya pasal khusus mengenai bimbingan karier di dalam undang-undang pendidikan nasional. Pasal tersebut juga terus diperbaiki relevansinya secara berkala. Banyaknya panduan dan kode etik yang telah diterbitkan pemerintah bagi sekolah-sekolah di UK juga merupakan bentuk keseriusan pemerintah terhadap kesuksesan karier peserta didik. Fasilitas dan layanan yang dibangun pemerintah seperti *National Career Service* maupun *Jobcentre Plus* menjadikan layanan bimbingan karier di sekolah menjadi lebih mudah dan bervariasi. Dari sisi evaluasi program, Ofsted juga berperan dalam mengevaluasi setiap kebijakan mengenai bimbingan karier di Inggris.

Meskipun demikian, pada praktiknya, terdapat beberapa sekolah yang belum secara optimal mengimplementasikan layanan bimbingan karier kepada peserta didiknya. Beberapa bahkan tidak mengetahui berbagai jenis akses yang telah disediakan pemerintah untuk menunjang pelaksanaan layanan bimbingan karier. Dukungan dari pimpinan dan *stakeholder* di sekolah sangat penting dalam mencapai kesuksesan layanan bimbingan karier, selain tentunya komitmen bersama dari seluruh perangkat sekolah yang ada.

Referensi

- Department for Education. (2014). *Careers guidance and inspiration in schools: Non-statutory departmental advice for governing bodies, school leaders and school staff*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/440795/Careers_Guidance_Schools_Guidance.pdf
- Department for Education. *Careers guidance and inspiration in schools: Statutory guidance for governing bodies, school leaders and school staff* (2015). United Kingdom. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/440795/Careers_Guidance_Schools_Guidance.pdf
- Department for Education. (2017). *Revised destinations of key stage 4 and key stage 5 students, England, 2014/15*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/584187/SFR01_2017_Text.pdf
- Department for Education, & Department for Business Innovation & Skills. (2013). *Careers Guidance Action Plan: Government Response to Recommendations from Ofsted's Thematic Review and National Careers Council's Report*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/238791/Careers_Guidance_Action_Plan.pdf
- National Careers Council. (2013). *Aspirational Nation: Creating a culture change in careers provision*. Retrieved from <http://www.agcas.org.uk/assets/download?file=5565&parent=2029>
- Ofsted. (2013). *Going in the right direction?* Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413171/Going_in_the_right_direction.pdf

Bab 10: Akses dan Kesamaan dalam Pendidikan Vokasi

Tracey Yani Harjatanaya

Perkembangan pendidikan vokasi di Inggris sejak tahun 1970 mengalami banyak pasang surut. Berbagai kebijakan dibuat, dimodifikasi dan diganti untuk menciptakan sebuah sistem pendidikan vokasi yang berkualitas (Lihat bab 2). Seperti dibahas di bab sebelumnya, sistem pendidikan vokasi di Inggris sangat kompleks dan bahkan cenderung membingungkan. Berbagai permasalahan mulai dari isu pendanaan, kualitas pendidikan dan kualifikasi, sampai isu akses pendidikan vokasi yang tidak merata dan penuh dengan stigma negatif akan menjadi fokus dari pembahasan di bab ini.

Ketidaksetaraan akses dan kualitas dari pendidikan vokasi ini tidak lepas dari perspektif dari pada pemangku kepentingan, baik dari pemerintah, industri dan masyarakat mengenai **siapa** yang menjadi target dari pendidikan vokasi ini dan **tujuan** dibuatnya rute pendidikan yang lebih ‘non-akademis’ ini. Tentunya perspektif tersebut mempengaruhi arah kebijakan yang diambil dan proses aplikasinya di lapangan. Seperti yang dilansir di laporan mengenai



mobilitas sosial yang ditulis oleh House of Lords Select Committee mengenai mobilitas sosial (2016), sistem pendanaan untuk sekolah saat ini lebih terlihat memberikan insentif kepada rute pendidikan yang lebih 'akademis' sehingga lebih sedikit anak muda yang melihat rute vokasi sebagai pilihan yang positif. Selain mengupas isu mengenai stigmatisasi terhadap pendidikan vokasi dan pengaruhnya terhadap keberhasilan penyelenggaraan pendidikan vokasi, bab ini juga akan melihat hubungan antara latar belakang sosial dari peserta didik. Walaupun tidak ada kebijakan tertulis bahwa hanya golongan tertentu saja yang bisa mengikuti pendidikan vokasi, dari pembahasan yang diberikan di bawah ini, dapat dilihat adanya tren siapa yang cenderung memilih untuk mengikuti pendidikan vokasi dan dijadikan target dari penyelenggaraan pendidikan vokasi. Setelah pemaparan permasalahan yang mempengaruhi akses ke pendidikan vokasi selesai dilakukan, bab ini juga akan membahas mengenai '*Apprenticeship Levy*', '*Funding Formula*' dan kebijakan '*Uplift Advantage*' sebagai tiga contoh kebijakan pemerintah Inggris, terutama negara bagian Inggris (*England*) dalam menciptakan akses pendidikan yang lebih merata bagi semua anak.

Mekanisme Pendanaan dan Kualitas Pendidikan Vokasi

Penyelenggaraan pendidikan vokasi memerlukan pendanaan yang banyak. Dengan perubahan besar yang dilakukan oleh pemerintah dalam meningkatkan kualitas dari pendidikan vokasi di Inggris beberapa tahun terakhir ini, mekanisme pendanaan menjadi salah satu utama. Untuk program apprenticeship khususnya, efektif dari bulan Mei 2017, pemerintah memperlakukan '*apprenticeship levy*' yang mewajibkan perusahaan besar dengan total pengeluaran jumlah gaji sebanyak £3 juta (atau berkisar Rp 51 miliar) per tahun untuk membayar sejenis pajak yang pada akhirnya dipakai untuk mendanai pelatihan dan program *apprenticeship*. Pihak perusahaan yang membayar '*apprenticeship levy*' ini akan mendapatkan dana yang dibayarkan ke '*digital account*' (akun digital) yang dipakai untuk membiayai 100% dana operasional program, berdasarkan standar dan kerangka pendanaan untuk satu dari 15 kelompok pendanaan, dengan batas minimal £1,500 sampai yang maksimal £27,000 (Mirza-Davies, 2016, p.20). Jika dana pelatihan lebih dari batas maksimal untuk

kelompok program/jurusan yang dijalankan oleh perusahaan, maka perusahaan tersebut harus membiayai sisanya. Adapun sisa dana yang tidak dipakai di *digital account* ini akan kadaluarsa jika tidak dipakai dalam 24 bulan. Dengan kebijakan ini, diharapkan dunia industri lebih aktif berperan dalam proses pelatihan dan pendidikan bagi para *apprentice* yang berusia 16 tahun ke atas.

Bagi perusahaan yang tidak membayar '*apprenticeship levy*', pihak pemerintah akan membiayai 90% dari biaya program dan perusahaan akan membiayai 10% (Mirza-Davies, 2016b). Beberapa kebijakan pendanaan tambahan juga diberikan pemerintah untuk membantu terlaksananya program *apprenticeship* yang baik. Contohnya, *incentive payment* (pemberian insentif) sebesar £1,000 dan *transitional funding band* (dana tambahan selama masa transisi ke kebijakan baru) sebesar tambahan 20% dari biaya maksimal dari program pelatihan yang dipilih perusahaan diberikan masing-masing kepada pihak perusahaan dan penyelenggara pelatihan untuk *apprentice* yang berumur 16-18 tahun serta bagi *apprentice* berumur 19-24 tahun yang sebelumnya memiliki *Local Authority Education, Health and Care plan* atau berada dalam tanggungan pemerintah. Bagi Usaha Kecil Menengah yang memiliki kurang dari 50 pekerja, pemerintah akan membayar 100% biaya pelatihan *apprentice* yang berumur 16-18 tahun serta bagi *apprentice* berumur 19-24 tahun yang sebelumnya memiliki *Local Authority Education, Health and Care plan* atau berada dalam tanggungan pemerintah.

Kebijakan baru ini diapresiasi banyak pihak dikarenakan mampu meningkatkan akuntabilitas dari dunia industri dan memberikan otoritas lebih bagi perusahaan untuk menentukan program pelatihan dan pendidikan bagi *apprentice*-nya, serta membuat mekanisme pendanaan lebih sederhana. Namun demikian, kajian dari IPPR (*Institute for Public Policy and Research*) di Inggris mengenai kebijakan *apprenticeship* yang baru ini juga mengkritisi bahwa '*apprenticeship levy*' akan memperbesar kesenjangan kualitas *apprenticeship* antara daerah Utara dan Selatan Inggris (Pullen & Clifton, 2016). Hal ini disebabkan IPPR memprediksi bahwa investasi akan banyak terjadi di London dan daerah Inggris Tenggara yang memang sudah memiliki jumlah perusahaan besar yang cukup banyak. Daerah ini disebut memiliki 38% perusahaan besar dari jumlah

yang ditargetkan mengikuti kebijakan ini, sedangkan daerah ini juga diketahui memiliki angka pengangguran yang relatif lebih rendah dari daerah lain dan hanya mengakomodasi 27% dari populasi Inggris. Dengan kata lain, kebijakan '*apprenticeship levy*' ini akan berdampak negatif terhadap usaha pemerintah dalam mengurangi kesenjangan antar daerah di Inggris. Daerah yang dikenal mempunyai angka produktivitas yang rendah dan mempunyai angka kualifikasi rendah yang tinggi seperti daerah Timur Laut Inggris atau daerah Yorkshire yang seyogyanya paling membutuhkan investasi besar justru akan mendapatkan pendanaan yang secara proporsional lebih kecil jika dibandingkan dengan daerah yang sudah maju (Pullen & Clifton, 2016). Namun, kritik dari IPPR ini dibantah oleh Menteri Program *Apprenticeship* dan Ketrampilan, Robert Halfon yang mengatakan bahwa tidak ada bukti bahwa kesenjangan antara Utara dan Selatan akan semakin membesar dan Robert mengatakan bahwa kebijakan ini akan memberikan keuntungan bagi setiap orang (Guardian, 27 Maret 2017).

Terlepas dari pro dan kontra seputar dampak kebijakan ini terhadap kesenjangan antara Utara dan Selatan, kebijakan ini terlihat dapat mempengaruhi kualitas pelatihan yang ditawarkan di daerah yang didominasi dengan perusahaan yang besar dan perusahaan yang kecil, apalagi secara umum perusahaan kecil menengah (UKM) di Inggris jumlahnya lebih besar. Seperti yang ditulis di laporan IPPR, ada kemungkinan UKM tidak mempunyai motivasi lebih untuk meningkatkan program pelatihannya dikarenakan mereka untuk minimal satu tahun ke depan tidak diwajibkan untuk membayar '*apprenticeship levy*' yang besar sehingga ini tentunya dapat memperbesar kesenjangan kualitas output dari program *apprenticeship* antar perusahaan besar dan UKM. Apalagi dengan kebijakan yang sekarang, dengan pendanaan dari pemerintah langsung disalurkan kepada perusahaan dan bukan lagi ke *training provider* (penyelenggara pelatihan), perusahaan sendiri yang harus mencari penyelenggara pelatihan yang dapat memberikan pelatihan terbaik. Berbeda dengan sebelumnya dimana pihak penyelenggara pelatihan yang mengajukan dana kepada pemerintah dan menawarkan kepada perusahaan. IPPR memprediksi bahwa ada resiko di mana mayoritas dunia industri dan usaha tidak akan ikut serta dalam program ini (Pullen & Clifton, 2016).

Untuk jenis pendidikan vokasi lainnya seperti yang dilakukan di sekolah-sekolah *Sixth Form College*, *Sixth Form Schools* yang biasanya juga menawarkan rute 'akademis' seperti A-level, *Further Education (FE) College*, ataupun jenis sekolah vokasi yang tergolong dalam akademi (atau yang lebih dikenal sebagai *14-19schools*) seperti *University Technical College (UTC)*¹, *studio school*² dan *14-19free school*³, mayoritas pendanaannya berasal dari pemerintah walaupun jumlah yang didapat disesuaikan dengan rumus yang sudah ditetapkan oleh *Education Funding Agency (EFA)* (*Education Funding Agency*, 2017a). Pendanaan diberikan kepada setiap peserta didik hingga umur 18 tahun, dan khusus untuk difabel dibiayai sampai usia 24 tahun, melalui pendanaan ke sekolah dengan mempertimbangkan 7 faktor berikut (lebih lengkapnya untuk melihat *Education Funding Agency*, 2016):

- *student numbers, split into bands by size of programme*: jumlah siswa, terbagi dalam kelompok berdasarkan besarnya program
- *national funding rate per student*: taraf pendanaan nasional per peserta didik
- *retention factor*: faktor apakah peserta didik bertahan sampai akhir tahun ajaran

¹ Dari Januari 2016 ada sebanyak 50 *University Technical College (UTC)* di Inggris. *UTC* dibangun dan didanai oleh pemerintah, tetapi desain kurikulumnya dikembangkan oleh pemerintah bekerjasama dengan institusi akademis lokal dan pelaku bisnis (Cook, Thorley, & Clifton, 2016, p.6)

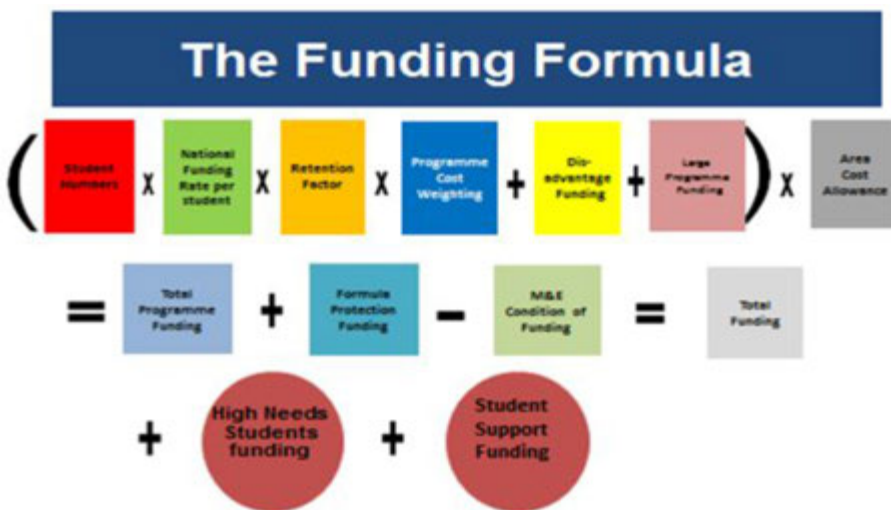
² Dari Januari 2016 ada sebanyak 43 *Studio School* di Inggris. *Studio School* berfokus pada pembelajaran melalui *enterprise projects* (proyek perusahaan) dan *work-based learning* (pembelajaran berbasis dunia kerja) ini dibiayai oleh pemerintah pusat dan disponsori oleh sekolah atau college local (*ibid*, p.6)

³ Sejak musim panas 2016, sudah ada 304 *14-19 free schools* yang dibangun oleh misalnya, kelompok orang tua siswa, charity (badan amal), organisasi bisnis dan kelompok agama/kepercayaan. *Free Schools* mempunyai otoritas tambahan yakni dapat mengganti lama dan jam sekolah dan mengatur gaji dan apa yang diharuskan oleh staf. Mayoritas sekolah ini dibuka dari umur 11 (batas umur transisi tradisional) tapi ada beberapa yang mengikuti model *14-19*. Berbeda dengan *UTC* dan *Studio School* yang harus mengkombinasikan pendidikan akademis dengan vokasi, *Free Schools* tidak mempunyai keharusan untuk itu walaupun pada umunya mereka memilih untuk mengambil spesialisasi di jurusan seperti sains dan teknologi (*ibid*, p.7).

- *programme cost weighting*: biaya yang dikeluarkan per bidang studi berdasarkan klasifikasi *Sector Subject Area* (SSA) tingkat 2 (bidang studi X bisa lebih mahal dibandingkan bidang studi Y)
- *disadvantage funding*: pendanaan untuk peserta didik yang datang dari area kurang berkembang sesuai dengan *Index Multiple Deprivation* dan pendanaan untuk mendukung biaya pembelajaran bagi peserta didik yang belum mencapai nilai A*- C di matematika dan/atau Bahasa Inggris di akhir Kelas 11
- *large programme uplift*: pembiayaan untuk program yang membutuhkan lebih dari 600 jam pembelajaran
- *area cost allowance*: biaya di kota yang dianggap biaya hidupnya lebih tinggi seperti London dan beberapa bagian Tenggara Inggris

Adapun rumus untuk pendanaan ini bisa dilihat di bagan di bawah ini.

Bagan 1. Rumus Pendanaan (Education Funding Agency, 2017b)



Status Pendidikan Vokasi di Masyarakat

Selain permasalahan dengan pendanaan, salah satu isu utama yang menghambat keberhasilan dari pelaksanaan pendidikan vokasi adalah status pendidikan vokasi yang dinomor-dukan dalam masyarakat. Seperti yang sudah dijelaskan di bab sebelumnya, pendidikan vokasi dibuat dengan

tujuan untuk meningkatkan kemampuan dan keahlian anak dalam sebuah bidang kerja sehingga mereka siap untuk masuk ke dunia kerja. Dengan mengadopsi teori *Human Capital Development*, pendidikan vokasi dalam hal ini berperan sebagai sebuah alat pencetakan tenaga kerja terampil dan berproduktivitas tinggi sehingga secara makro dapat meningkatkan pertumbuhan ekonomi dari negara tersebut. Secara mikro, pendidikan vokasi secara tidak langsung berperan sebagai solusi bagi para peserta didik yang kurang mampu mengikuti pelajaran di rute akademis. Atkins & Flint (2015) dalam artikel mereka yang membahas persepsi dari pemerintah, masyarakat dan juga anak muda mengenai pendidikan vokasi di Inggris, mengatakan bahwa ada kecenderungan pemerintah dan masyarakat Inggris dan juga dunia internasional menggunakan konsep 'defisit' dalam retorika pendidikan vokasi.

Dengan kacamata 'defisit' ini, pendidikan vokasi diasosiasikan dengan siswa mempunyai aspirasi rendah sehingga kurang berprestasi, walaupun banyak diantara mereka yang dikategorikan dalam kelompok marginal sebenarnya mempunyai aspirasi yang tinggi. Pencapaian akademis yang rendah ini lalu dikaitkan dengan kelas sosial. Hal ini dapat dilihat dari kurikulum pendidikan vokasi yang dirancang spesifik untuk kelas tertentu yang kebanyakan diakses oleh anak muda yang berasal dari latar belakang ekonomi sosial rendah (Colley et al, 2003). Model 'defisit' ini juga terlihat dari tuntutan bagi mereka yang mengikuti pendidikan vokasi agar mempunyai sifat dan kemampuan kerja yang tepat untuk bekerja di bidang yang dianggap sesuai untuk mereka yang berprestasi rendah dan belajar hal non-akademis (Moore, 1984). Dikarenakan oleh pandangan model defisit seperti inilah maka pendidikan vokasi di Inggris masih secara luas dianggap memiliki kualitas dan status rendah (Keep, 2005).

Seperti yang dibahas sebelumnya bahwa pilihan untuk sekolah vokasi di Inggris cukup beragam. Walaupun secara umum pendidikan vokasi berstatus lebih rendah dibandingkan pendidikan umum, diantara berbagai jenis pendidikan vokasi yang ada, UTC dan *studio schools* banyak diklaim sebagai pilihan pendidikan yang menawarkan kualitas pendidikan vokasi yang lebih tinggi dibandingkan pendidikan vokasi yang lain (Cook, Thorley, & Clifton, 2016). Namun, ketika ditelusuri lebih dalam, peserta didik yang memilih untuk sekolah vokasi 14-19 mayoritas datang dari

sekolah yang mendapatkan peringkat dari Ofsted yang rendah (yang tergolong '*requires improvement*' atau '*inadequate*'). Jika ada yang datang dari sekolah dengan peringkat Ofsted yang lebih baik (yang tergolong '*good*' atau '*outstanding*'), kebanyakan adalah mereka dengan prestasi yang lebih rendah ataupun datang dari keluarga dengan ekonomi yang lebih buruk dibandingkan dengan teman-temannya dari sekolah tersebut (Cook et al., 2016, p.2). Selain itu, walaupun secara umum latar belakang peserta didik yang memilih sekolah vokasi 14-19 menunjukkan tren yang sama dengan yang disebutkan diatas yakni mayoritas datang dari daerah yang kurang berkembang, mempunyai status ekonomi rendah dan kemampuan akademis yang kurang baik, dari hasil penelitian IPPR (Cook et al., 2016), jika dilihat lebih dekat, masing-masing tipe sekolah menarik populasi peserta didik yang sedikit berbeda. Misalnya, jika kita membandingkan status sosial antara mereka yang di UTC dan *studio schools*, mereka yang memilih *studio schools* lebih banyak datang dari keluarga yang keadaan ekonomi keluarganya lebih rendah dibandingkan mereka di UTC (Cook et al., 2016, p.4-5). Bahkan, populasi peserta didik di UTC yang datang dari keluarga kaya dan miskin UTC relatif berimbang. Dari segi kemampuan akademis, peserta didik di *studio schools* juga mempunyai prestasi sebelumnya di *Key Stage 2* (umur 7-11 tahun) yang lebih rendah dibandingkan dengan mereka di UTC (ibid, p.5). Akan tetapi dengan membandingkan data statistik di tahun 2013 dengan 2014, terlihat bahwa di tahun 2014, ada indikasi institusi 14-19 yang baru menarik peserta didik dengan latar belakang ekonomi dan prestasi akademis yang sedikit lebih baik dibandingkan di tahun 2013 (ibid, p.5)

Dari berbagai sumber di atas, dapat dilihat bahwa stigma yang melekat kepada pendidikan vokasi dimana banyak yang melihat pendidikan vokasi sebagai pendidikan bagi yang 'tidak mampu' secara ekonomi dan akademis dibenarkan dari segi statistik. Tren ini juga dapat dilihat di Indonesia di mana masyarakat masih cenderung melihat lulusan SMK sebagai lulusan dengan aspirasi dan kemampuan akademis yang lebih rendah dibandingkan dengan lulusan SMA. Dikarenakan nilai jual dari SMK dan program pendidikan vokasi lainnya cenderung menawarkan kesempatan untuk bisa langsung terjun ke dunia kerja, tidak jarang SMK lebih menarik perhatian mereka yang berasal dari latar belakang ekonomi

yang rendah, yang ingin segera bekerja membantu kehidupan keluarga. Tentu hal ini tidak sepenuhnya bermasalah, apalagi memang dari semua dokumen dan tulisan mengenai pendidikan vokasi, salah satu tujuan utama dari tipe pendidikan ini adalah untuk memfasilitasi pembelajaran yang lebih praktis sehingga mereka yang lebih tertarik dengan tipe pembelajaran seperti ini tidak putus sekolah dan menjadi pengangguran dan bisa mempunyai kemampuan untuk bekerja dengan baik di dunia kerja. Namun, dari hasil pembahasan di atas dapat dilihat bahwa stigma seperti ini dapat menghambat berjalannya pendidikan vokasi yang berkualitas karena dianggap sebagai sebuah alternatif. Jika pihak industri meyakini bahwa kualitas lulusan pendidikan vokasi tidak sebaik lulusan pendidikan umum, lulusan pendidikan vokasi akan dirugikan ketika proses rekrutmen berlangsung.

Setelah melakukan studi banding sistem pendidikan vokasi di berbagai negara dengan peringkat PISA yang lebih tinggi dan angka pengangguran anak muda yang lebih rendah dari Inggris yakni Australia, Belanda, Kanada dan Singapura, IPPR dalam kajiannya (Cook, 2013) menemukan beberapa praktik baik yang bisa diterapkan di Inggris (dan dapat juga diadopsi di Indonesia) untuk meningkatkan kualitas pendidikan vokasi. Salah satunya adalah pentingnya kepastian prospek dan kontinuitas untuk program vokasi dimana pendidikan vokasi yang ditawarkan di tingkat pendidikan SMK dan sederajat dapat memberikan bekal dan jaminan untuk bisa melanjutkan ke jenjang selanjutnya, baik di institusi pendidikan tinggi maupun dunia kerja. Kualifikasi menjadi salah satu elemen pembenahan yang penting dalam hal ini. Di Inggris sendiri, pemerintah Inggris saat ini sedang membenahi kualifikasi pendidikan vokasi yang ada dan berencana untuk mengerucutkan jumlah kualifikasi dari ratusan menjadi hanya 15 jenis kualifikasi. Akan tetapi, dengan perubahan sistem akuntabilitas sekolah dan pengukuran pencapaian sekolah dimana kebanyakan kualifikasi pendidikan vokasi tidak akan dihitung lagi dalam angka untuk *school's league table* (tabel ranking sekolah), ada kekhawatiran jumlah sekolah yang menawarkan pendidikan vokasi akan berkurang (Cook, 2013). Selain itu, dengan penarikan kualifikasi pendidikan vokasi dalam *league table* ini dapat mempengaruhi perspektif masyarakat mengenai status pendidikan vokasi.

Di satu sisi peningkatan kualitas berbagai aspek sistem pendidikan vokasi menjadi target utama dari pemerintah Inggris, yang pada akhirnya diharapkan bisa mengurangi stigma negatif yang ditujukan kepada peserta didik vokasi sehingga peserta didik dari berbagai latar belakang dan kemampuan bisa tertarik untuk bergabung. Akan tetapi di sisi lain, kesuksesan menarik peserta didik dari berbagai golongan ini termasuk mereka yang seharusnya bisa mengikuti sistem jalur umum/akademis ini juga dapat mempengaruhi kesempatan dan mengurangi akses bagi mereka yang tidak mampu mengikuti jalur umum/akademis seperti yang terjadi di Jerman (Bellman et al., 2008). Paradoks seperti inilah yang membuat proses pembenahan pendidikan vokasi pada khususnya, dan pendidikan pada umumnya, menjadi hal yang kompleks.

Selain pembenahan kualifikasi dan kualitas pendidikan vokasi, hal lain yang berpengaruh terhadap bertahannya stigma bahwa pendidikan vokasi adalah jalur alternatif dan merendahkan status pendidikan vokasi adalah respons dari guru, orang tua dan masyarakat ketika seorang peserta didik tidak mendapatkan nilai yang baik. Berdasarkan hasil penelitian dari Atkins & Flint (2015), hampir semua partisipan yang mereka wawancara mengambil program vokasi bukan karena kemauan mereka sendiri dan bukan merupakan rencana awal mereka. Melainkan, dikarenakan mereka dianjurkan oleh guru ataupun orang tua mereka ketika hasil ujian mereka di tingkat pendidikan sebelumnya tidak begitu baik. Banyak diantara mereka yang tidak mengerti dengan jelas apa arti dari karir dan bagaimana cara untuk mencapai karir yang mereka inginkan. Oleh karena itu, pendidikan mengenai karir dan bimbingan karir, terutama dari pihak independen sangat penting sehingga anjuran yang diberikan itu tidak terpengaruh oleh prospek sekolah mendapatkan pendanaan lebih untuk penambahan jumlah siswa di bidang mata pelajaran tertentu. Mempertimbangkan latar belakang ekonomi dan akademis dari mayoritas peserta didik pendidikan vokasi, adanya pihak yang mampu memberikan bimbingan karir menjadi kunci agar mereka tidak terjebak dalam pekerjaan rendah yang pada akhirnya dapat mereproduksi ketimpangan sosial yang ada di masyarakat (House of Lords Select Committee on Social Mobility, 2016).

Gender dan Pendidikan Vokasi

Selain bernuansa spesifik untuk kelas tertentu, pendidikan vokasi juga diwarnai dengan bias gender, baik dari segi konten maupun area pekerjaan (Atkins & Flint, 2015). UNESCO dalam peringatan *World Youth Skills Day* pada tanggal 15 Juli 2016 di Bonn, Jerman meluncurkan strategi baru dalam rangka mengakselerasi perkembangan pendidikan vokasi di dunia, di mana isu kesetaraan gender menjadi salah satu dari tiga fokus kerja dari UNESCO tahun 2016-2021 (UNESCO, 2016). Menurut UNESCO, banyak orang terutama perempuan yang tidak mendapatkan akses ke program pengembangan ketrampilan dan pekerjaan yang layak. Program pendidikan vokasi yang ditawarkan juga banyak yang bias gender dimana mengarahkan perempuan untuk melakukan pekerjaan yang dianggap 'sesuai' bagi perempuan (UNESCO, 2016) seperti '*childcare*' dan '*creative and performing arts*' sedangkan program yang didominasi oleh laki-laki adalah jurusan teknik. Berdasarkan data statistik yang dikeluarkan oleh institusi WISE (*Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics*), untuk program '*apprenticeship*', jika dibandingkan dengan tahun 2011/2012, memang ada kenaikan jumlah perempuan yang menyelesaikan program apprenticeship di bidang STEM (Sains, Teknologi, Teknik dan Matematika) di tahun 2013/2014 sebanyak 7.2% (WISE, 2015:13). Kenaikan ini juga tergolong cukup tinggi jika dibandingkan dengan laki-laki yang hanya naik 0.9%. Akan tetapi jika dibuat perbandingan antara laki-laki dan perempuan, jumlah perempuan yang menyelesaikan program apprenticeship di bidang STEM, di tahun 2013/2014, laki-laki masih mendominasi dengan 91.1% dan perempuan hanya 8.9% (WISE, 2015:13).

Rasio laki-laki dan perempuan yang tidak seimbang ini juga ditemukan pada pendidikan vokasi di institusi 14-19. Bahkan proporsi peserta didik laki-lakinya jauh lebih tinggi di institusi ini dibandingkan dengan rata-rata sekolah lainnya. Di sekolah menengah '*secondary schools*' di Inggris, 51% dari total peserta didik adalah laki-laki, tetapi angka ini akan naik menjadi 68% di institusi 14-19. Dari semua tipe sekolah 14-19, UTC memiliki indeks rasio yang paling buruk dengan 3.4 laki-laki per satu orang perempuan. Hal ini mungkin dikarenakan salah satu tujuan UTC adalah untuk mengisi kekosongan di pekerjaan yang membutuhkan keterampilan teknis seperti teknik dan ilmu komputer. Di *studio schools*

dan *14-19 free schools* rasionya jauh lebih baik dengan 1.5:1 dan 1.7:1 (Cook et al., 2016, p.5)

Pemilihan bidang studi yang dihiasi dengan bias gender ini tentunya akan mempengaruhi prospek karir dan kesempatan bekerja di kemudian hari. Jika melihat persentase gender yang memperoleh kualifikasi vokasi untuk tingkat pendidikan *Further & Higher Education* di tahun 2012/2013, misalnya, untuk bidang sains dan matematika lumayan berimbang, dengan laki-laki 51% dan perempuan 49% dan untuk bidang IT dan telekomunikasi laki-laki 60% dan perempuan 40% (WISE, 2015:14). Perbedaan paling besar ada di bidang teknik dan manufaktur juga konstruksi dengan jumlah laki-laki 90.3% dan 97.4% sedangkan untuk perempuan 9.7% dan 2.6% (WISE, 2015:14).

‘Uplift Advantage’: Salah Satu Kebijakan Pemerintah Inggris untuk Akses Program Apprenticeship yang Merata

Selama proses transisi ke kebijakan program *apprenticeship* yang baru ini, pemerintah Inggris akan tetap menjalankan kebijakan *‘uplift advantage’* untuk memberikan kesempatan bagi setiap anak, terutama dari golongan ekonomi lemah, yang difabel dan khusus untuk program STEM sehingga pelatihan *apprenticeship* yang berkualitas dapat berjalan dengan baik.

Diketahui bahwa di daerah yang belum berkembang, banyak industri yang tidak mampu untuk menutupi dana pelatihan. Oleh karena itu, pemerintah akan memberikan suntikan dana tambahan untuk membayar penyelenggara pelatihan. Dana ini berasal langsung dari pemerintah dan tidak akan dipotong dari jatah yang diberikan kepada pihak industri. Di kebijakan sebelumnya, program *‘uplift advantage’* ini sudah ada tetapi mekanismenya tergolong kompleks karena besaran pendanaan bergantung kepada kode pos area tinggal, umur dari *apprentice*, dan faktor lainnya. Maka dari itu, pada tahun 2017 ini pemerintah Inggris berusaha menyederhanakan skema pendanaannya dengan tetap berusaha memberikan setidaknya jumlah yang sama yang diterima pada sistem pendanaan sebelumnya (DOE, 2017). Pihak penyelenggara pelatihan akan menerima tambahan sebesar £600 (sekitar Rp 10 juta) untuk pelatihan *apprentice* yang tinggal di daerah yang tergolong dalam 10% teratas kurang berkembang (berdasarkan *Index of Multiple Deprivation*), £300

(sekitar Rp 5 juta) untuk yang tinggal di daerah yang termasuk di rentang 10%-20% paling kurang berkembang, dan £200 (sekitar Rp 3.3 juta) untuk yang tinggal di daerah di rentang 20%-27% paling kurang berkembang.

Di tahun 2014/2015, ada sekitar 44,000 (9%) *apprentice* yang tergolong difabel, naik sebanyak 16% dari tahun sebelumnya (Mirza-Davies, 2016a). Dengan banyaknya *apprentice* yang difabel dan membutuhkan bantuan ekstra dalam pembelajaran untuk program *apprenticeship* mereka, maka pemerintah juga mempunyai kebijakan *Uplift Advantage* di mana pihak penyelenggara pelatihan juga dapat mengklaim dana tambahan untuk menyediakan perangkat pembelajaran yang dibutuhkan kepada pemerintah. Perangkat pembelajaran ini tentunya harus sesuai dengan *code of practice* (tata acara) yang ada dalam memfasilitasi penyandang difabel di dalam ruang lingkup sekolah dan industri, yang akan dibahas lebih lanjut di Bab 14. Dana tambahan untuk *apprentice* ini juga akan disalurkan oleh pemerintah langsung tanpa memotong jatah dana pelatihan dari perusahaan (DOE, 2017:17).

Dana tambahan berupa *STEM Uplift* juga akan diberikan oleh pemerintah untuk program STEM berdasarkan *Sector Subject Area (SSA)* yang kerangkanya sudah dirancang oleh pihak otoritas terkait. Dana tambahan yang diberikan adalah sebesar 40% untuk jalur tingkat 2 dan 80% untuk jalur tingkat 3 ke atas. Adapun SSA yang dapat menerima *STEM Uplift* ini adalah:

- *Engineering and Manufacturing Technologies* (Teknik dan Teknologi Industri)
- *Information and Communication Technology* (Teknologi Informasi dan Komunikasi)
- *Science and Mathematics* (Sains dan Matematika)
- *Construction, Planning and the Built Environment* (Konstruksi, Perencanaan dan Lingkungan)

Untuk saat ini, pemerintah mengatakan program '*uplift advantage*' ini akan dijalankan selama 1 tahun ke depan selama mereka mengkaji cara terbaik untuk menjamin program *apprenticeship* ini dapat memberikan kesempatan yang sama bagi semuanya terlepas dari kondisi dari *apprentice*. Kajian ini akan melihat peran dari perusahaan dan juga penye-

lenggara pelatihan, serta akan bekerja bersama *Opportunity Areas* untuk mencoba dan mengembangkan pendekatan yang berbeda untuk diterapkan di bagian tertentu di Inggris untuk mencapai kesetaraan akses tersebut.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Dari pembahasan diatas dapat disimpulkan bahwa pemerintah Inggris berusaha untuk memberikan akses ke pendidikan vokasi yang merata, melalui misalnya rumus pendanaan sekolah untuk peserta didik hingga usia 18 tahun dan khusus untuk difabel sampai usia 24 tahun *Funding Formula* yang memasukkan 7 faktor ke dalamnya, termasuk latar belakang ekonomi dan prestasi peserta didik. Untuk mendukung program *apprenticeship* misalnya, ada kebijakan '*Uplift Advantage*' dan '*STEM uplift*' yang diberikan kepada pihak penyelenggara pelatihan untuk memastikan pendidikan yang berkualitas dapat diakses oleh semua pihak termasuk yang tinggal di daerah tertinggal ataupun yang difabel juga yang mengambil program STEM yang membutuhkan dana lebih. Sistem pendanaan seperti ini mungkin dapat diadopsi di Indonesia mengingat Indonesia belum ada mekanisme pendanaan pendidikan yang baku dan sistematis. Faktor-faktor yang mempengaruhi besaran dana pendidikan seperti faktor geografis, biaya hidup di lingkungan sekolah tersebut, latar belakang ekonomi serta kelengkapan fisik sekolah bisa dimasukkan dalam pengembangan rumus pendanaan ini. Perhatian terhadap golongan difabel juga menjadi salah satu praktek baik yang dapat diimplementasikan di Indonesia.

Selain itu, menimbang bahwa stigma pendidikan vokasi di Inggris yang banyak dilihat sebagai pendidikan alternatif – yang cenderung diperuntukkan bagi mereka yang tidak mampu mengikuti pembelajaran di sekolah umum yang dianggap lebih 'akademis' dan bagi mereka yang tidak mampu secara ekonomi – juga dihadapi di Indonesia, ada baiknya Indonesia belajar dari pengalaman Inggris. Selain pembenahan kualitas pendidikan dan kualifikasi pendidikan vokasi, peran dari bimbingan karir menjadi sangat penting untuk membimbing peserta didik bukan hanya mengambil jalur pendidikan yang sesuai dengan minat, bakat, potensinya tetapi juga untuk meyakinkan mereka bahwa pendidikan vokasi bukanlah jalur untuk anak yang kurang pintar, bermasalah ataupun miskin. Selain itu, penting untuk mematahkan stereotip bahwa jurusan tertentu hanya

untuk gender tertentu. Untuk mencapai hal ini, diperlukan pendidikan semua pihak, mulai dari guru, orangtua dan juga masyarakat luas. Belajar dari pengalaman Inggris dan negara-negara lain yang mempunyai angka pengangguran yang lebih rendah dari Indonesia, selain penyetaraan status pendidikan umum dan vokasi yang harus membumi, penguatan peran dan kerjasama dengan berbagai pihak, seperti dengan dunia kerja dan industri, universitas, komunitas lokal dan orang tua sangatlah penting untuk menyukseskan terlaksananya pendidikan vokasi yang terintegrasi dengan baik pada khususnya, dan sistem pendidikan yang holistik pada umumnya.

Referensi

- Atkins, L., & Flint, K. J. (2015). Nothing changes: Perceptions of vocational education in England. *International Journal of Training Research*, 13(1), 35–48.
- Bellman L, Hall A and Janik F (2008) 'Abitur and what next? Reasons for gaining double qualification in Germany', LASER discussion paper 18, Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg
- Cook, W. (2013). *Vocational Education in English Schools: Protecting Options for Pre-16 Pupils*. London. Retrieved from http://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2013/05/vocational-education-pre-16s_May2013_10731.pdf?noredirect=1 (Diakses 28 Maret 2017)
- Cook, W., Thorley, C., & Clifton, J. (2016). *Transitions at 14. Analysing the intake of 14-19 education institutions*. London. Retrieved from <http://www.ippr.org/files/publications/pdf/Transitions-at-14-Sept16-160914.pdf?noredirect=1> (Diakses 28 Maret 2017)
- Colley, H., James, D., Tedder, M., & Diment, K. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55, 471–498.
- DOE. (2017). *Apprenticeship funding*. Diunduh dari: <https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeship-levy-how-it-will-work/apprenticeship-levy-how-it-will-work> (Diakses 28 Maret 2017)

- Education Funding Agency (2017a) Guidance 16-19 Funding: How it works. Diunduh dari: <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-how-it-works> (Diakses 03 April 2017)
- Education Funding Agency (2017b) Funding Formula. Diunduh dari https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/533103/The_funding_formula.JPG (Diakses 03 April 2017)
- Guardian (27 March 2017). Apprenticeship levy 'set to widen north-south divide'. Dibaca dari: <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/27/uk-apprenticeship-levy-will-deepen-north-south-divide-ippr-warns> (Diakses 27 Maret 2017)
- House of Lords Select Committee on Social Mobility. (2016). *Select Committee on Social Mobility Overlooked and left behind/ : improving the transition from school to work for the majority of young people*. London. Diunduh dari: <https://www.publications.parliament.uk/pa/ld201516/ldselect/ldsocmob/120/120.pdf> (Diakses 28 Maret 2017)
- Keep, E. (2005). Reflections on the curious absence of employers, labour market incentives and labour market regulation in English 14–19 policy: First signs of a change in direction? *Journal of Education Policy*, 20, 533–553
- Mirza-Davies, J. (2016a). *Apprenticeship statistics*. London: House of Commons Library. Diunduh dari: <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06113/SN06113.pdf> (Diakses 26 Maret 2017)
- Mirza-Davies, J. (2016b). *Apprenticeships Policy in England*. London: House of Commons Library. Diunduh dari researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN03052/SN03052.pdf (Diakses 26 Maret 2017)
- Moore, R. (1984). Schooling and the world of work. In I. Bates, J. Clarke, P. Cohen, D. Finn, R. Moore, & Paul Willis (Eds.), *Schooling for the dole* (pp. 65–103). Basingstoke: Macmillan Publishers
- Pullen, C., & Clifton, J. (2016). *England's Apprenticeships: Assessing the New System*. Retrieved from http://www.ippr.org/files/publications/pdf/Englands_apprenticeships_Aug_2016.pdf?noredirect=1 (Diakses 28 Maret 2017)

- UNESCO. (2016). Strategy for Technical and Vocational Education and Training (2016-2021). France: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245239e.pdf>(Diakses 28 Maret 2017)
- WISE. (2015). *Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics: The Talent Pipeline from Classroom to Boardroom, UK Statistics 2014* (Vol. W). Bradford. Retrieved from https://www.wisecampaign.org.uk/uploads/wise/files/WISE_UK_Statistics_2014.pdf (Diakses 30 Maret 2017)

Bab 11: **Inklusifitas Pendidikan Vokasi di Inggris**

Rinda S. Kurnia

Sampai saat ini, istilah inklusi masih belum memiliki satu definisi yang dapat diaplikasikan untuk seluruh situasi dan konteks pendidikan. Hal ini menggambarkan betapa kompleksnya isu inklusif di dunia pendidikan. Ainscow, Booth dan Dyson (2006) mencoba mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai upaya yang harus diciptakan sekolah dalam mengakomodasi seluruh siswanya, terlepas dari karakteristik unik yang dimiliki (seperti perbedaan etnis, gender, dan sejenisnya). Hal serupa juga disampaikan oleh UNESCO (n.d.) yang menyorot isu pendidikan inklusif berdasarkan sepuluh pertanyaan mendasar. Pada prinsipnya, pendidikan inklusif memang tidak hanya untuk mereka yang memiliki disabilitas semata. Akan tetapi, UNESCO mencoba memberi penjelasan bahwa pembahasan mengenai pendidikan inklusif di negara berkembang memang masih sangat ditekankan di isu individu dengan disabilitas. Adapun alasan di balik fenomena ini karena pada umumnya negara berkembang masih dalam proses transisi menuju pendidikan inklusif, yaitu mengikutsertakan peserta didik ber-



kebutuhan khusus ke latar belajar yang “normal”. Hal ini berbeda dengan negara maju, keempat negara anggota Inggris termasuk di dalamnya, di mana para individu berkebutuhan khusus sudah lama diintegrasikan ke *setting* belajar yang sama dengan mereka yang tumbuh kembang sesuai usia kronologis mereka (*typically developed peers*). Berangkat dari prinsip ini, maka pembahasan dalam bab ini pun akan difokuskan kepada para individu dengan kebutuhan khusus maupun disabilitas sebagai subyek utama.

Dunia internasional pertama kali dikenalkan dengan istilah pendidikan inklusif melalui Pernyataan Salamanca (UNESCO, 1994). Melalui pertemuan ini, Inggris di antara lebih dari sembilan puluh perwakilan negara lainnya, kembali menegaskan prinsip “*Education for All*” dan berkomitmen untuk mengajak sekolah-sekolah dalam memberikan fasilitas pendidikan terhadap seluruh individu, tanpa memandang karakteristik khusus yang mereka miliki. Sejak ikut meratifikasi perjanjian ini, Inggris, terkhusus Inggris dan Wales yang memiliki sistem pendidikan serupa, semakin mengeksplorasi dan membuat kebijakan untuk mengakomodasi para individu berkebutuhan khusus. Adapun *produk* terbaru dan yang paling dijadikan acuan utama oleh para praktisi pendidikan di bidang pendidikan khusus dan inklusif adalah *Special Educational Needs and Disability Code of Practice 2015*.

Kebijakan-kebijakan Pemerintah Inggris

Di negara Inggris, *Special Educational Needs and Disability Code of Practice* atau SEND CoP (DfE & DoH, 2015) merupakan panduan lengkap yang memiliki kekuatan tertinggi dalam mengatur individu berkebutuhan khusus (IBK). Panduan ini merupakan hasil kerjasama dari *Department for Education* (setara dengan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan) dan *Department of Health* (setara dengan Kementerian Kesehatan) karena isu IBK dibahas dari sudut pendidikan dan kesehatan, khususnya untuk IBK yang tergolong dalam kategori “mampu latih”. Mereka dalam kategori ini biasanya memiliki *education, health and care (EHC) plan*, yaitu perencanaan yang lebih khusus dan terperinci yang dapat membantu mereka untuk dapat memaksimalkan potensi diri mereka. Dalam edisi terbarunya yang diedarkan tahun 2015 lalu, kedua kementerian ini sangat menekan-

kan betapa pentingnya *high quality teaching* dan fasilitas terbaik untuk memaksimalkan potensi diri para IBK, tanpa terkecuali untuk mempersiapkan mereka untuk bisa hidup bermasyarakat dan lebih mandiri. Sebagai acuan utama, pembahasan untuk memberikan gambaran kebijakan Inggris dalam mengatur IBK dalam aspek pendidikan kejuruan akan didasarkan pada prinsip-prinsip yang tercantum di SEND CoP 2015 ini.

Topik pendidikan kejuruan dibuka melalui poin 1.39. sampai dengan poin 1.41., yaitu mengenai prinsip-prinsip dasar dalam mempersiapkan IBK menuju masa dewasa. Di dalamnya ditekankan semangat inklusif, khususnya bagaimana pentingnya keterlibatan dan kerja sama seluruh elemen di masyarakat dalam membantu proses transisi yang akan dihadapi para IBK untuk bisa hidup mandiri dan menjadi bagian dari masyarakat. Pendidikan kejuruan kemudian dibahas lebih lanjut lagi di bab enam mengenai pentingnya peran sekolah, khususnya sekolah inklusif, dalam menyediakan bimbingan karier untuk para siswanya, tanpa terkecuali para siswa dengan kebutuhan khusus. Di dalam bab enam, terdapat setidaknya dua poin penting yang mendorong sekolah untuk isu pendidikan kejuruan dan pendidikan inklusif. Pertama, sesuai dengan poin 6.13., sekolah diwajibkan memiliki konsultan karier mandiri untuk siswa berkebutuhan khusus. Kedua, proses transisi menuju masa dewasa harus dipersiapkan dengan sangat matang, seperti yang tertera pada poin 6.57. Sebagai penjabaran lebih lanjut, SEND CoP membahas proses ini di bab delapan.

Department for Education dan *Department of Health* sangat menekankan pentingnya memulai program kejuruan dan profesi sedini mungkin, bahkan sejak kelas 9 di *secondary school* atau setara dengan kelas 9 di Sekolah Menengah Pertama. Di sini, pihak sekolah dapat memulai mengenalkan pendidikan vokasi melalui kurikulum pembelajaran maupun kegiatan ekstrakurikuler yang diikuti para siswa.

Untuk memberikan ilustrasi, penulis sempat mengunjungi sebuah sekolah unggulan (biasa disebut dengan *grammar school*) berinisial QEBS di wilayah London utara yang sudah menerapkan praktik pendidikan inklusif. Di sana, seluruh siswa termasuk mereka yang memiliki diagnosis kebutuhan khusus tertentu, dapat memilih pelajaran teknologi pangan (*food technology*) di dalam daftar pelajaran yang mereka pelajari setiap tahun ajarannya. Para siswa dikenalkan dengan bagaimana industri pangan

berkembang dan langkah-langkah apa yang harus mereka lakukan untuk bisa mendalami profesi ini dengan baik. Tidak hanya melalui pemaparan teoretis, dapur besar pun menjadi fasilitas yang dapat diakses para peserta didik pelajaran ini, sehingga mereka dapat mempraktikkan beragam teori memroses bahan pangan sesuai yang sudah mereka pelajari di kelas.

Untuk mendukung kurikulum maupun kegiatan ekstrakurikuler dengan tujuan pendidikan kejuruan ini, pihak pemerintah Inggris juga menekankan pentingnya sekolah untuk memiliki program bimbingan karier, tanpa terkecuali untuk para peserta didik yang memerlukan bantuan spesifik. Program bimbingan karier yang dapat sekolah berikan biasanya berkisar pada pengalaman bekerja paruh waktu, program *mentoring*, pengenalan terhadap kegiatan kewirausahaan, seminar karier dengan pembicara yang handal dan kompeten di bidangnya, serta pengenalan siswa terhadap tokoh-tokoh panutan sesuai dengan cita-cita mereka. Di sini, pihak *local education authorities* (LEAs) atau setingkat dengan unit pelaksana tingkat daerah (UPTD) memiliki peran krusial dalam menjembatani sekolah dengan perusahaan-perusahaan maupun tokoh kompeten yang dapat turun langsung ke sekolah-sekolah dan memberikan ilmu yang mereka miliki kepada para siswa.

Untuk memberikan gambaran konkret mengenai keterlibatan siswa di dunia vokasional, jalur menuju ketenagakerjaan dapat dijelaskan melalui tiga cara. Pertama, *apprenticeships* atau program magang, merupakan kesempatan bagi para peserta didik berkebutuhan khusus untuk bisa bekerja dengan bayaran atau upah, serta mendapatkan pelatihan yang kemudian akan diarahkan untuk bisa mendapatkan kualifikasi yang diakui secara nasional. Kedua, *traineeships* atau program pelatihan, dapat dideskripsikan sebagai pemberian pengalaman pekerjaan kepada peserta didik berkebutuhan khusus yang difokuskan kepada persiapan keterampilan yang dibutuhkan untuk melanjutkan ke program magang (*apprenticeships*) ataupun pekerjaan lainnya, selama maksimal enam bulan lamanya. Materi ajar yang membedakan dengan program magang adalah penekanan keterampilan “siap kerja” pada program keterampilan ini, sehingga yang diajarkan kepada para siswa adalah keterampilan-keterampilan teknis. Ketiga, *supported internships* atau program magang dengan dukungan khusus adalah program yang ditujukan untuk para peserta didik ber-

kebutuhan khusus yang memiliki EHC *plan*. Jalur ketenagakerjaan ini mendapatkan perhatian khusus oleh pemerintah Inggris, sehingga akan dibahas secara lebih lanjut di sub-bagian mendatang. Kemudian, contoh penerapan beberapa jalur menuju ketenagakerjaan ini juga akan digambarkan lebih lanjut pada sub-bagian mendatang.

Dalam mempraktikkan ketiga jalur ketenagakerjaan ini, terdapat beberapa prinsip yang menjadi landasan yang harus diikuti. Pertama, sekolah sebagai pihak utama harus bekerjasama dengan orangtua, LEAs, dan perusahaan atau lembaga pencari tenaga kerja dalam mempertimbangkan dan mencocokkan siswa dengan pekerjaan yang tersedia. Menciptakan keseimbangan antara mendorong siswa untuk lebih percaya diri dengan kemampuan dan keterampilan yang ia miliki, dengan tetap memahami kebutuhan khusus yang ia miliki, menjadi elemen yang penting dalam mengambil keputusan dan menempatkan peserta didik dengan jalur ketenagakerjaannya. Selaras dalam mewujudkan upaya ini, maka dalam prinsip kedua, pihak sekolah dan LEAs sangat ditekankan untuk memahami betul seluruh pilihan yang ada dalam jalur ketenagakerjaan. Hal ini mencakup pentingnya kedua pihak dalam membangun koneksi dengan para kalangan profesional, sehingga tercipta kepercayaan atau *trust* antara ketiga pihak yang mengarah pada kemudahan dalam membangun kerja sama dan menempatkan peserta didik dengan diagnosis tertentu di lapangan pekerjaan.

Adapun kebijakan praktis lainnya yang diatur dalam bab ini adalah kebijakan *packages of support accross five days a week*. Sesuai dengan namanya, sekolah dapat membantu mengenalkan dunia pekerjaan kepada para peserta didik berkebutuhan khusus melalui program lima hari dalam seminggu, khususnya dalam waktu liburan sekolah. Pemerintah lokal *The Royal Borough of Kensington and Chelsea* (n.d.), sebuah “kecamatan” di area London Pusat, memberikan contoh yang komprehensif melalui *website* mereka. Program yang diusung berjudul *Complex Needs Support*. Program ini ditujukan kepada para IBK yang harus mendapatkan dukungan khusus secara lebih intensif. Adapun kegiatan yang dapat diikuti mencakup pada *Holiday Play Provision, Overnight Care, Residential Care, Home Care, After School Care*, dan *Regular Saturday Care*.

1. 16 to 19 Study Programmes

Program ini merupakan kebijakan lain yang dikeluarkan oleh *Department for Education* (2016). Sesuai dengan judulnya, program ini memberikan saran-saran praktis terhadap perencanaan dan implementasi program pendidikan untuk peserta didik berusia 16 hingga 19 tahun, termasuk di dalamnya mengenai pendidikan kejuruan. Panduan praktis ini ditujukan bagi tim manajerial, wakil kepala sekolah bagian kurikulum dan para koordinator terkait, serta bagi guru pada umumnya. Berbeda dengan SEND CoP 2015, sifat penerapan butir-butir yang tercantum pada program ini bukan wajib, melainkan pilihan yang dapat diikuti jika tim sekolah merasa membutuhkan.

Program ini mengenalkan beragam opsi layanan pendidikan yang dapat diterapkan kepada peserta didik berusia 16 hingga 19 tahun, setara dengan Sekolah Menengah Atas (SMA). Artinya, jalur akademik seperti melanjutkan ke perguruan tinggi pun masih dijadikan pilihan. Dikarenakan kebijakan pemerintah Inggris yang sudah mengintegrasikan prinsip inklusi ke dalam programnya, program ini pun tidak terkecuali berlaku bagi para peserta didik berdiagnosis khusus, termasuk prinsip memberikan pilihan jalur akademis bagi mereka jika memang mereka memiliki kemampuan dan kapabilitas tersebut. Mengerucut menuju isu pendidikan kejuruan, konten mengenai topik ini pun tidak jauh berkisar pada tiga jalur ketenagakerjaan yang sebelumnya sudah dibahas di atas. Akan tetapi, hal baru yang ditemukan yang menjadi pembahasan lebih lanjut di program ini adalah pentingnya fleksibilitas dalam kurun waktu penerapan bimbingan karier dan vokasional bagi para IBK. Seperti yang sudah disebutkan, program ini ditujukan bagi para siswa di SMA dengan kisaran usia 16 hingga 19 tahun. Akan tetapi, rentang usia ini diperpanjang menjadi sampai usia 25 tahun bagi para IBK. Artinya, para individu berkebutuhan khusus yang berusia 20 hingga 25 tahun masih diperkenankan mendapatkan layanan bimbingan karier dan vokasional jika memang mereka masih membutuhkan. Pemanjangan rentang usia ini sesuai dengan prinsip SEND CoP 2015 yang memang diperuntukkan bagi usia 0 hingga 25 tahun.

2. Supported Internships

Salah satu dari ketiga jalur ketenagakerjaan, yaitu *supported internships*, memiliki panduan pelaksanaan yang lebih spesifik dibandingkan jalur ketenagakerjaan lainnya. Berbeda dengan kedua jalur sebelumnya, jalur ini diperuntukkan bagi mereka yang memiliki EHC *plan*, status atau label "*special educational needs*" dari sekolah maupun LEAs, ataupun *Learning Difficulty Assessment*, sejenis penilaian untuk mendeteksi kesulitan belajar, salah satunya disleksia. Jika dibandingkan dengan peserta magang (*apprenticeships*) atau peserta pelatihan (*traineeships*), jalur *supported internships* memang diperuntukkan bagi mereka yang memerlukan "*support*" atau dukungan yang lebih intensif. Selain itu, bentuk intervensi dalam jalur ini ditekankan kepada bentuk *job-coach* atau pelatih pekerjaan, disertai dengan pelatihan dan pembelajaran di lingkungan non-pekerjaan (lingkungan yang lebih luas).

Program ini berlangsung selama satu tahun yang dilanjutkan dengan penawaran pekerjaan (tak berbayar) selama minimal enam bulan. Jika ada kesempatannya, IBK dengan rute ini bisa melanjutkan ke program pekerjaan berbayar setelah menyelesaikan program *supported internships*.

Melalui pembekalan ketrampilan dan nilai-nilai (*values*), serta membangun kepercayaan diri para individu di kategori ini, *supported internships* pada dasarnya bertujuan untuk memberikan pekerjaan berbayar (*paid employment*) kepada para pesertanya. Di samping itu, jika jalur ini berhasil, maka diharapkan terjadi juga perubahan paradigma di lapisan masyarakat. Misalnya, perubahan persepsi para pemberi lapangan kerja yang membuka sudut pandangnya terhadap kemungkinan masuknya para IBK di bursa pekerjaan. Selain itu, pihak keluarga juga dapat lebih percaya bahwa anggota keluarganya yang memiliki kebutuhan khusus tersebut pada akhirnya bisa hidup secara lebih mandiri.

3. Guidance: Employing Disabled People and People with Health Conditions (Department for Work and Pensions, 2017)

Institusi pemerintahan lainnya yang ikut terlibat dalam pendidikan kejuruan bagi para peserta didik berkebutuhan khusus adalah *Department for Work and Pensions* atau setara dengan Departemen Ketenagakerjaan di Indonesia. Berdasarkan pedoman dengan edisi terbarunya ini,

Department for Work memiliki peran yang penting sebagai pihak yang menghubungkan para IBK sebagai calon tenaga kerja dengan lapangan kerja. Melalui pedoman ini, pemberi kerja atau *employer* pertama-tama diperkenalkan dengan prinsip-prinsip positif dalam memperkerjakan IBK bagi perusahaan atau institusi mereka, seperti semakin beragamnya sumber daya manusia yang mereka miliki di lingkungan pekerjaan mereka. Selain itu, faktor keberagaman ini dapat juga berkontribusi untuk memberikan pelayanan yang maksimal kepada beragamnya klien atau penerima jasa masing-masing perusahaan. Inggris memang terkenal dengan keberagamannya, baik keberagaman kebudayaan dan kebangsaan maupun individu.

Setelah itu, panduan ini menjelaskan bagaimana pentingnya aspek non-diskriminatif dalam memperkerjakan para IBK, seperti memberi upah yang lebih sedikit daripada yang seharusnya hanya karena disabilitas yang dimiliki pekerja tersebut. Kemudian, kementerian ini juga memberi penjelasan tentang bagaimana pihak *employers* dapat memfasilitasi kebutuhan khusus yang dimiliki para calon pekerja sesuai dengan beberapa jenis disabilitas, seperti alat pendengaran bagi para tunarungu. Kementerian ini juga mengenali jenis disabilitas yang “tidak nampak” seperti spektrum autisme dan disleksia, serta bagaimana pekerja harus memerhatikan kondisi khusus ini dalam memperkerjakan mereka yang tergolong dalam kategori ini. Jika diperlukan, *employers* dapat meminta bantuan finansial dari kementerian ini untuk melengkapi sarana fisik tempat bekerja.

Pendidikan Kejuruan di Latar Lapangan

Setelah dipaparkan berbagai pedoman utama maupun tambahan yang dikeluarkan dari berbagai kementerian atau instansi pemerintahan di Inggris, berikut gambaran mengenai apa yang terjadi di lapangan.

Disability Rights UK (2014) merangkum ketiga jalur ketenagakerjaan yang dibahas sebelumnya di atas secara komprehensif dalam *Into Apprenticeships: The Guide for Disabled People*. Laporan ini memberikan sejumlah studi kasus para IBK, masing-masing mengikuti jalur ketenagakerjaan yang berbeda. Sebagai contoh, seorang wanita dengan abnormalitas pada retinanya, berinisial JF, membagi kisahnya ketika mengikuti program magang sebagai kasir di salah satu bank ternama di Inggris. Melalui sebuah organisasi nirlaba, JF mengikuti program pembekalan

dengan pemberian materi seperti menulis *curriculum vitae* (CV), berlatih menghadapi wawancara seleksi pekerjaan, dan materi-materi jenis lainnya yang dapat mendukung kemampuan dirinya dalam menghadapi pekerjaan.

Berbeda dengan pria berinisial DJ yang mengikuti jalur *supported internship*. Melalui keterlibatan aktif dirinya, Ibu serta pembimbing karier di sekolahnya, DJ lolos seleksi yang membuatnya bisa mengikuti program tersebut di sebuah perusahaan mobil terkenal dari Jerman. Pria yang memiliki diagnosis disleksia ini berhasil mengikuti proses tersebut dengan baik, sehingga ia berhasil melanjutkan ke program magang atau *apprenticeships*.

Meskipun begitu, *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted, 2015) sebagai salah satu lembaga yang menilai kualitas layanan pendidikan di Inggris masih menilai bahwa jalur ketenagakerjaan *apprenticeships* pada khususnya masih memiliki banyak hal yang perlu dievaluasi dan mendapatkan perhatian lebih. Dalam laporan ini, mereka menjabarkan bahwa kualitas kebijakan program magang masih terlalu bervariasi dan belum merata di seluruh provinsi atau *county*. Selain itu, Ofsted menilai bahwa keterlibatan pemberi pekerjaan atau *employers*, khususnya di sektor ekonomi kecil dan menengah, masih belum maksimal. Sementara itu, Ofsted menyimpulkan bahwa praktik terbaik sudah berjalan di industri teknis dan profesional, misalnya di sektor kendaraan bermotor dan perbengkelan.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Berdasarkan pemaparan di atas, dapat disimpulkan bahwa layanan pendidikan inklusif masih memiliki status yang cukup ambigu dan kompleks, sehingga penentuan kebijakan untuk isu ini pun bukan merupakan hal yang mudah. Inggris memiliki beragam kebijakan dan panduan untuk pelaksanaan layanan pendidikan inklusif, khususnya dalam kaitannya dengan pendidikan kejuruan. *SEND Code of Practice* 2015 merupakan pedoman paling utama sebagai acuan segala jenis turunan panduan dalam memberikan layanan pendidikan para IBK. Dari pedoman ini, terdapat beragam panduan praktis lainnya yang dapat memudahkan sekolah-sekolah dan LEAs dalam menjalankan butir-butir yang diusung di SEND CoP 2015 tersebut. Namun, Ofsted masih menilai bahwa masih

banyak aspek yang belum dipraktikkan secara maksimal dalam pemberian layanan apprenticeships di Inggris. Artinya, sudah banyak hal positif yang dapat dicontoh dari praktik pendidikan kejuruan bagi para IBK di Inggris. Namun, bukan berarti seluruh program tersebut sudah berjalan dengan ideal. Diperlukan kekritisian dalam mengevaluasi dan mempertimbangkan penerapan kebijakan serupa dengan konteks yang berbeda.

Setelah mendapatkan gambaran dan kesimpulan akan layanan pendidikan kejuruan dalam latar inklusif, terdapat tiga butir saran atau rekomendasi yang dapat disajikan pada tulisan ini. Adapun ketiga saran tersebut adalah sebagai berikut:

1. Pedoman Lengkap dan Menyeluruh bagi IBK

Seperti yang telah disampaikan sebelumnya, di Inggris, SEND Code of Practice (DfE & DoH, 2015) edisi terbaru merupakan pedoman paling utama dan menyeluruh, serta bertindak sebagai landasan berbagai kebijakan atau panduan turunan lainnya. Di Indonesia sendiri, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan sudah mengeluarkan Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (2011) yang mencoba mengatur praktik pendidikan inklusif di lapangan. Akan tetapi, pedoman ini masih menggambarkan kondisi ideal di latar sekolah secara umum saja, belum spesifik ke bantuan yang dapat diberikan kepada para IBK sesuai dengan rentang usia mereka hingga dewasa. Bercermin dari Inggris, pedoman dengan memperhitungkan segala faktor, termasuk fakta bahwa para IBK akan meninggalkan bangku sekolah sehingga diperlukan juga kebijakan yang mengatur kemandirian mereka setelahnya.

2. Kerja Sama Antarkementerian dan Daerah

Kolaborasi menjadi kata kunci penting untuk mewujudkan kesuksesan beragam hal, tanpa terkecuali penerapan pendidikan kejuruan yang efektif untuk para IBK. Inggris membuktikan bawah untuk mengupayakan kondisi ideal tersebut, peran pembuat kebijakan setidaknya menjadi tanggung jawab tiga kementerian, yaitu *Department for Education*, *Department of Health*, serta *Department for Work and Pensions*. Di Indonesia sendiri, keterlibatan kementerian lain, khususnya Kementerian Kesehatan dan Kementerian Ketenagakerjaan, masih perlu didorong dan dioptimalkan.

Selain itu, dengan adanya kebijakan otonomi daerah di Indonesia, kolaborasi antara pemerintah pusat dan daerah juga diperlukan dalam topik ini. Dengan adanya otonomi daerah, pihak pemerintah daerah memiliki kekuasaan penuh dan peran yang sangat signifikan dalam tingkat implementasi suatu program. Oleh karena itu, sinergi antara pemerintah pusat dan daerah harus selalu dipastikan sinkron dan sejalan.

3. Turunan Pedoman yang Praktis dan Aplikatif

Setelah memiliki satu pedoman utama yang menjadi acuan, pedoman-pedoman hasil pengembangan lebih lanjut dari pedoman utama juga penting keberadaannya untuk mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusif, salah satunya dalam aspek pendidikan kejuruan. Inisiatif ini tidak terbatas menjadi tanggung jawab pihak pemerintahan saja tetapi juga instansi lainnya, seperti lembaga swadaya masyarakat (LSM) atau yayasan yang bergerak di isu disabilitas. Wujud konkret pedoman ini dapat berupa gambaran, rangkuman ataupun hasil riset terkait penerapan pendidikan kejuruan bagi IBK di ranah lapangan nyata. Selain itu, publikasi akan kisah sukses atau *success story* di beberapa wilayah yang mungkin sudah nyata adanya penting digencarkan untuk memotivasi wilayah lainnya dalam mencapai hal serupa.

Referensi

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Department for Education. (2014). *Supported Internships; Advice for Further Education Colleges, Sixth Forms in Academies, Maintained and Non-maintained Schools; Independent Specialist Providers, Other Providers of Study Programmes, and Local Authorities*. Retrieved from <https://www.preparingforadulthood.org.uk/downloads/supported-internships/supported-internships-and-benefits.htm>
- Department for Education. (2016). *6 to 19 Study Programmes: Departmental Advice for Education Providers on the Planning and Delivery of the 16 to 19 Study Programmes*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/544446/6-to-19-study-programmes-departmental-advice-for-education-providers-on-the-planning-and-delivery-of-the-16-to-19-study-programmes.pdf

- /leadershiphub.etfoundation.co.uk/sites/default/files/inline-files/16_to_19_study_programmes_departmental_advice_jan_2016_update.pdf
 Department for Education/Department of Health (DfE/DOH). (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations who work with and support children and young people with special educational needs and disabilities*. London: DfE/DOH. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
- Department for Work and Pensions. (2017). Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/employing-disabled-people-and-people-with-health-conditions/employing-disabled-people-and-people-with-health-conditions>
- Disability Rights UK. (2014). *Into Apprenticeships: The Guide for Disabled People*. Retrieved from <https://www.disabilityrightsuk.org/into-apprenticeships>
- Indonesia Ministry of Education and Culture. (2011). *Indonesia General Guideline for Inclusive Education (Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif)*. Retrieved from <https://www.scribd.com/doc/242077455/Pedoman-Umum-Pendidikan-Inklusif-2011-pdf>
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2015). *Apprenticeships: developing skills for future prosperity*. Retrieved from <https://www.disabilityrightsuk.org/intoapprenticeships>
- The Royal Borough of Kensington and Chelsea. (n.d.). *Health and Social Care*. Retrieved from Complex Needs Support: <https://www.rbkc.gov.uk/health-and-social-care/st-quintin-centre/complex-needs-support>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (n.d.). *Ten questions on inclusive education*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/%20inclusive-%20education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNIESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Bab 12: Konsep dan Implementasi *Public Private Partnership* pada Pendidikan Vokasi

Budi Waluyo

Lembaga pendidikan memiliki peran besar untuk pengembangan ilmu pengetahuan dan inovasi, serta memberi solusi bagi masyarakat, dunia usaha, dan pemerintah. Dunia akademik memerlukan sinergi dengan entitas bisnis dan pemerintah untuk berpartisipasi menjalankan program pembangunan. Model sinergi tiga pihak yang meliputi penyelenggara pendidikan, dunia usaha dan pemerintah untuk meningkatkan dinamika dan kesinambungan ekonomi sering disebut sebagai *triple helix*. Ketiga unsur tersebut memiliki peran strategis untuk mengembangkan kebijakan yang merupakan hasil interaksi antar elemen masyarakat, bukan kebijakan yang lahir semata-mata dari pemerintah. *Triple helix* dapat menciptakan peran swasta dan partisipasi masyarakat dalam transformasi pendidikan.

Peran swasta dalam penyediaan layanan publik, seperti penyediaan air dan transportasi, telah dilakukan sejak lama. Namun, keterlibatan swasta dalam aktivitas sosial seperti pendidikan merupakan hal baru. Pendanaan pendidikan oleh swasta menjadi



tren paling signifikan di dunia keuangan publik dalam satu dekade terakhir (LaRocque, 2008).

Dalam pengelolaan pendidikan, pemerintah umumnya menghadapi dua tantangan. Di satu sisi harus memperluas akses pendidikan dan di sisi lain harus meningkatkan kualitas lulusan (LaRocque, 2008: p.6).

Pertama, pendidikan yang disediakan oleh institusi swasta umumnya mengalami perkembangan yang pesat karena kemudahan dan keberanian berinovasi. Namun, jangkauan pendidikan swasta masih terbatas di kota-kota besar. Sementara, pendidikan yang disediakan pemerintah, yang aksesnya lebih luas hingga ke area terpelosok, kualitasnya cenderung tertinggal dan lambat melakukan inovasi.

Kedua, di samping masalah kesenjangan akses pendidikan, juga terjadi kesenjangan antara lembaga pendidikan dan dunia usaha. Lulusan yang dihasilkan lembaga pendidikan seringkali kurang sesuai dengan tuntutan industri. Dampaknya, semakin banyak lulusan yang tidak terserap oleh bursa tenaga kerja.

Oleh karena itu, salah satu upaya pemerintah untuk memperluas akses dan kualitas pendidikan adalah dengan melakukan kerjasama dengan pihak swasta, yang sering disebut sebagai program Kemitraan Pemerintah Swasta (*Public Private Partnership*, PPP). Kemitraan antara pemerintah dan swasta diharapkan dapat memperbaiki kualitas pendidikan dan mengetahui keterampilan yang dibutuhkan oleh dunia usaha (Gondinet & Gouchon, 2014: p.4). Program ini membuka kesempatan bagi swasta untuk berpartisipasi memperluas akses pendidikan dan sekaligus menjadi jembatan untuk mengurangi kesenjangan antara lembaga pendidikan dan dunia usaha.

Bab ini menyajikan konsep dasar dan implementasi program PPP, dengan mendeskripsikan contoh yang telah dilaksanakan di Inggris. Penulis membahas konsep dan bentuk program PPP di Inggris, khususnya untuk pendidikan vokasi. Setelah itu, penulis menjabarkan manfaat dan evaluasi atas program tersebut. Bab ini juga menyajikan kritik dan pelajaran yang dapat diambil dari rancangan dan implementasi PPP di Inggris untuk pengembangan PPP di Indonesia.

Konsep *Public Private Partnership*

PPP memiliki definisi yang beragam. Secara sempit, PPP dapat diartikan sebagai kesepakatan formal seperti penyediaan infrastruktur atau diartikan secara luas yang mencakup segala jenis kerjasama antara pihak pemerintah dan swasta (LaRocque, 2008: p.7). Menurut Komisi PPP Inggris (*Commission on UK PPPs*), PPP adalah 'suatu hubungan berbagi risiko berdasarkan kesepakatan antara pihak pemerintah dan swasta (termasuk sukarelawan) untuk mendorong kebijakan publik yang diinginkan. Implementasinya berupa hubungan jangka panjang dan fleksibel, yang dituangkan dalam kontrak, untuk menyediakan layanan yang didanai publik'.

Secara umum PPP memiliki beberapa karakteristik, yaitu:

- a. Bersifat formal
- b. Merupakan hubungan jangka panjang bagi para pihak
- c. Berfokus pada hasil
- d. Ada unsur berbagi risiko bagi para pihak
- e. Pihak swasta mencakup lembaga komersial dan sukarelawan

Pemerintah berperan dalam menentukan lingkup kerja sama; membuat prioritas, target, dan hasil; dan menyusun standar pengukuran kinerja bagi pengelola PPP. Sedangkan pihak swasta berperan dalam mencapai tujuan PPP, yaitu memberikan nilai tambah bagi pemerintah (LaRocque, 2008, p.8).

PPP berbeda dengan privatisasi. Menurut Wang (1999: p.6-7) privatisasi memiliki implikasi pemindahan kontrol secara permanen sebagai konsekuensi atas transfer kepemilikan dari pemerintah ke swasta. Sementara, PPP bertujuan untuk mendorong perbaikan dalam pendanaan dan penyediaan layanan oleh pemerintah maupun swasta tanpa mengubah peran masing-masing. PPP lebih berfokus pada peningkatan kualitas layanan yang disediakan kedua pihak tersebut dengan menekankan pada aspek efisiensi, efektifitas, kualitas, pendanaan, dan pertanggungjawaban (Wang, 1999; LaRocque, 2008).

Jenis program PPP bidang pendidikan secara umum antara lain:

- a. Pendanaan pendidikan
- b. Penyelenggaraan pendidikan
- c. Pengembangan kebijakan pendidikan

- d. Dukungan kegiatan sekolah
- e. Dukungan kegiatan siswa

Sementara itu, PPP dalam pendidikan vokasi memiliki karakteristik sebagai berikut:

- a. Mekanisme pendidikan yang dijalankan dengan skema PPP memperkuat kapasitas dan kemampuan para pengajarnya. Hal ini terkait dengan kemampuan pedagogi para pengajar, baik pemula maupun yang sudah berpengalaman.
- b. Lembaga pendidikan vokasi dan pihak swasta bersama-sama mengelola penawaran (*supply*) dan permintaan (*demand*). (Lihat Tabel 1).

Kedua pihak sama-sama terlibat dalam menentukan permintaan dan penawaran atas suatu kegiatan pendidikan vokasi.

- c. Pelaksanaan program dilaksanakan berdasarkan prinsip kerja sama (*partnership*) dengan otonomi dalam hal keuangan dan kepegawaian yang melibatkan para pengambil keputusan (Gondinet & Gouchon, 2014: p.6).

Tabel 1. Peran pemerintah dan swasta dalam pendidikan vokasi

<i>Pemerintah</i>	<i>Swasta</i>
Pemerintah pusat dan daerah	Perusahaan dan organisasi profesional
Mengelola sebagian besar layanan pendidikan, termasuk pendidikan vokasi	Memerlukan pendidikan
[Penawaran (<i>supply</i>)]	[Permintaan (<i>demand</i>)]
Memastikan peran pendidikan vokasi dalam integrasi sosial, melalui berbagai jenis pendidikan dan pelatihan.	Memerlukan keterampilan agar memiliki keunggulan dalam jangka pendek maupun panjang.
Menyediakan pendanaan pendidikan	Membiayai pendidikan (melalui pajak)
Manajemen dan pendanaan pendidikan perintis	Menciptakan lapangan kerja
Melakukan validasi kurikulum	Menyusun daftar keterampilan yang dibutuhkan

Sumber: Gondinet & Gouchon (2014: p.10)

Public Private Partnership di Inggris

Inggris merupakan negara yang memiliki nilai proyek PPP terbesar di Eropa untuk tahun 2012. Pemerintah Inggris menggunakan PPP untuk membiayai pembangunan banyak sektor: transportasi, pendidikan, kesehatan, dan kantor-kantor pemerintah (Hall, 2015: p.8-9). Menurut Vertakova dan Plotnikov (2014: p.28), sektor pendidikan di Inggris menempati urutan ketiga dalam implementasi PPP berdasarkan jumlah pembiayaan. Jumlah pembiayaan proyek PPP di Inggris mengalami pertumbuhan yang stabil. Pada tahun 2003 berjumlah £373 juta, kemudian £ 575 juta (2004), £1.146 juta (2005), dan pada tahun 2008 berjumlah £2,076 juta (Deloitte, 2008). Dalam lima tahun tingkat pertumbuhannya melebihi 550%. Setelah tahun 2008 pembiayaan PPP di bidang pendidikan mengalami penurunan akibat krisis keuangan dunia. Namun, penurunan tersebut tidak signifikan.

Peran swasta dalam menyediakan layanan dan pendanaan pendidikan semakin meningkat. Tren utama yang terjadi adalah berkembangnya bentuk-bentuk keterlibatan swasta dalam dunia pendidikan melalui program PPP (LaRocque, 2008, p.8). Skema yang dilakukan dalam program PPP umumnya mencakup dua model, yaitu:

1. Pemerintah melakukan kemitraan dengan swasta yang dituangkan dalam kontrak kemitraan untuk menyediakan layanan pendidikan secara bersama-sama.
2. Pihak swasta terlibat secara langsung dalam pelayanan pendidikan yang diselenggarakan oleh pemerintah.

Tujuan program PPP tidak hanya pendidikan, namun dapat mencakup tujuan sosial dan ekonomi. Adanya program ini menunjukkan bahwa pelayanan pendidikan telah berubah dari model tradisional yang selalu harus disediakan pemerintah (LaRocque, 2008, p.8) menuju model baru yang lebih modern. Untuk pendidikan dasar dan menengah, program PPP dapat diklasifikasi menjadi 7 kategori sebagai berikut:

Tabel 2. Klasifikasi program PPP
untuk pendidikan dasar dan menengah

<i>No</i>	<i>Kategori PPP</i>	<i>Penjelasan</i>
1	Program filantropi swasta	Individu atau lembaga swasta menyediakan sumbangan secara sukarela untuk pengembangan pendidikan, baik untuk sekolah swasta maupun negeri
2	Program manajemen sekolah	Pemerintah melakukan kontrak secara langsung dengan pihak swasta untuk menjalankan sekolah negeri atau mengelola bagian tertentu dari sekolah negeri. Meskipun sekolah tersebut dikelola oleh pihak swasta, namun statusnya tetap sebagai sekolah negeri milik pemerintah
3	Program belanja pemerintah	Pemerintah melakukan kontrak dengan sekolah swasta untuk menyediakan layanan pendidikan menggunakan dana pemerintah
4	Program <i>voucher</i>	Pemerintah menyediakan dana bagi siswa untuk bersekolah di sekolah swasta
5	Program adopsi sekolah	Pihak swasta menyediakan dana dan sumber daya untuk menambah dana pemerintah bagi sekolah negeri
6	Program peningkatan kapasitas sekolah	Pihak swasta menyelenggarakan program pelatihan bagi guru dan program perbaikan kurikulum
7	Program infrastruktur sekolah	Pihak swasta merencanakan, mendanai, membangun, dan mengoperasikan infrastruktur sekolah negeri melalui kontrak jangka panjang dengan pemerintah

Sumber: LaRocque (2008)

PPP memiliki peran yang penting dalam pendidikan vokasi di Inggris (Sharma, 2015: p.1). Tantangan utama PPP dalam pendidikan vokasi adalah menyusun skala pengukuran secara nasional yang dapat mendorong pengembangan keterampilan melalui pendidikan vokasi dan memenuhi kriteria yang diperlukan oleh dunia usaha. Secara umum, dalam program PPP, pengembangan keterampilan tidak terlalu diperhatikan. Dengan demikian, sangat penting untuk menjawab perbedaan (*gap*) keterampilan yang disediakan oleh lembaga pendidikan dan yang dibutuhkan oleh industri (Sharma, 2015: p.2).

Pendidikan vokasi yang baik adalah elemen dasar dalam ekonomi pembelajaran (*learning economy*) dan memiliki peran penting untuk menumbuhkan inovasi suatu masyarakat (Heemskerk & Zeitlin, 2014: p.2). Agar efektif, pendidikan vokasi membutuhkan pengajar yang kompeten, infrastruktur yang memadai, sumber daya pendukung yang mencukupi, dan kurikulum yang relevan dengan dunia usaha. Apabila semua kebutuhan tersebut terpenuhi, maka para siswa akan dapat belajar dengan efektif. Lembaga pendidikan vokasi akan dapat menghasilkan lulusan dengan keterampilan kerja yang handal dan sesuai dengan kebutuhan industri. Dampaknya, tenaga kerja menjadi produktif dan berkontribusi dalam perekonomian negara. Pemerintah Inggris terus berupaya agar layanan pendidikan vokasi yang disediakan oleh lembaga pendidikan di Inggris dapat ditingkatkan jumlahnya, baik untuk pengguna jasa di dalam negeri maupun luar negeri (AoC, 2012: p.4).

PPP dalam pendidikan vokasi memiliki ciri yang khas, karena dapat menjadi pendekatan yang komprehensif untuk semua aspek, seperti pendanaan, infrastruktur, kualitas, pelatihan pengajar, layanan dan evaluasi pendidikan vokasi (Sharma, 2015: p.2). Program ini memiliki peran penting untuk mengembangkan kualitas pendidikan vokasi karena memungkinkan komunikasi yang sering antara lembaga pendidikan dan perusahaan (Hawley, 2007: p.1). Pengembangan keterampilan di sekolah vokasi sangat memerlukan kolaborasi dan kerjasama (*partnership*) dengan dunia usaha, dengan dikoordinasi oleh pemerintah. Kolaborasi yang baik antara lembaga pendidikan vokasi dan dunia usaha telah menjadi kunci sukses pelaksanaan program *partnership*. Pelaksanaan program *partnership* tidak didorong oleh kepentingan pribadi masing-masing pihak, namun dilandasi oleh kesadaran untuk mencapai pertumbuhan industri dan pertumbuhan ekonomi yang harus dicapai secara bersama-sama oleh pemerintah dan swasta (Sharma, 2015: p.3).

Contoh pelaksanaan *partnership* adalah dengan menjalankan '*dual*' program. Para siswa menempuh studi di sekolah vokasi, sekaligus melakukan praktik kerja di suatu perusahaan. Pihak swasta juga dapat berkontribusi untuk pengembangan program di sekolah vokasi, terutama jika mereka memiliki jaringan dengan perusahaan di luar negeri (Sharma, 2015: p.3).

Adanya proyek PPP di bidang pendidikan vokasi menambah kemampuan finansial bagi lembaga penyelenggara pendidikan tersebut untuk membiayai dan mengembangkan program pendidikan sesuai dengan kebutuhan dunia usaha, menciptakan sistem pendidikan berkelanjutan, menerapkan teknologi modern dalam proses pendidikan, membangun gedung dan infrastruktur, dan mengembangkan hubungan dengan komunitas bisnis. Program PPP memungkinkan perusahaan memperoleh keahlian baru, meningkatkan tanggung jawab sosial, mengoptimalkan perpajakan dan mendapatkan keuntungan strategis lainnya (Vertakova & Plotnikov, 2014: p.28).

Strategi pengembangan keterampilan diarahkan untuk mendorong pelaksanaan program PPP secara nasional. Program PPP harus dijalankan sesuai dengan kerangka atau kontak yang disepakati antara sekolah vokasi dan perusahaan. Baik pemerintah maupun swasta yang terlibat dalam PPP harus dapat mengidentifikasi kelemahan program ini. Pihak swasta melakukan *partnership* dengan sekolah vokasi bukan untuk mencari keuntungan (*profit*) dari kegiatan pendidikan, melainkan untuk berkontribusi dalam pengembangan keterampilan. Hal ini memerlukan komitmen bersama secara nasional untuk menempatkan kepentingan strategis atas investasi pendidikan (Sharma, 2015: p.3). Contoh program PPP yang dilaksanakan pada pendidikan vokasi di Inggris dapat dilihat pada Tabel 3.

Tabel 3. *Public Private Partnership*
untuk Pendidikan Vokasi di Inggris

Kategori PPP	Program PPP
Program Filantropi Swasta	Program Akademi (<i>Academies Programme</i>)
Program Infrastruktur Sekolah	Program Pendanaan Swasta (<i>Private Finance Initiative</i>)

1. Program Akademi (*Academies Programme*)

Akademi yang dimaksud dalam program ini adalah sekolah independen yang didanai oleh masyarakat, yang menyediakan pendidikan bagi siswa umum. Sekolah tersebut didirikan dengan dana dari perusahaan, kelompok agama, atau kelompok sukarelawan melalui kerja sama dengan

pemerintah pusat dan mitra pendidikan lokal. Pemerintah menyediakan sebagian belanja modal dan biaya operasional untuk sekolah tersebut.

Para sponsor memastikan bahwa sekolah tersebut direncanakan dengan matang dan dilengkapi dengan sarana yang memadai agar dapat menyediakan pendidikan dengan standar yang tinggi. Mereka juga memberi kontribusi yang signifikan untuk membiayai pembangunan gedung, dan pemerintah membiayai sisanya. Biaya operasional disediakan sepenuhnya oleh pemerintah. Sekolah dengan skema ini, pertama kali didirikan tahun 2002. Sampai tahun 2008, program ini telah mencakup 47 sekolah (LaRocque, 2008: p.17).

2. Program Pendanaan Swasta (*Private Finance Initiative, PFI*)

Menurut LaRocque (2008: p.28-29), program PFI telah diterapkan secara luas di Inggris. Program ini dimulai pada tahun 1992 oleh Pemerintah Konservatif dan kemudian didukung penuh oleh Partai Buruh sejak 1997. Pemerintah Inggris menggunakan model PFI hanya jika dianggap sesuai dan dapat memberi nilai tambah keuangan (*value for money*).

Melalui skema PFI, sebuah sekolah direncanakan, dibangun, dibiayai, dan dijalankan oleh konsorsium swasta melalui kontrak minimal 30 tahun. Setiap kontrak berbeda, sesuai dengan kesepakatan para pihak. Melalui skema *Design-Build-Finance-Operate* (DBFO), pihak swasta membangun dan mengoperasikan sebuah sekolah dalam jangka panjang sesuai dengan ketentuan pemerintah lokal atau kekhususan sekolah tersebut.

Konsorsium swasta tersebut mendapat alokasi dana dari pemerintah secara rutin, berdasarkan pencapaian target kinerja selama periode kontrak. Apabila pihak konsorsium tidak mencapai target, maka dana dari pemerintah akan dikurangi. Pada akhir masa kontrak, sekolah tersebut dikembalikan ke pemerintah.

Pada awalnya, program PFI berjalan lambat. Namun, seiring dengan perbaikan model program pada akhir 1990-an, pertumbuhannya semakin meningkat. Per Oktober 2007, *Department for Children, Schools and Families* telah menandatangani 115 kontrak PFI, dengan nilai berkisar £4,8 milyar. Selain itu, Pemerintah Skotlandia dan Wales telah menandatangani lebih dari 20 kontrak PFI. Departemen memperkirakan, pihaknya mewakili sekitar 19% dari kontrak PFI dan 8,5% dari nilai kontrak PFI.

Salah satu kontrak PFI terbesar adalah *South Lanarkshire School* dan *Glasgow Schools* di Skotlandia (masing-masing bernilai £394 juta dan £206 juta) dan *Northamptonshire Schools* (bernilai £191 juta) di England. Hasil kajian menyebutkan bahwa program PFI cenderung selesai tepat waktu dan sesuai anggaran, dibandingkan dengan program yang diselenggarakan secara tradisional (HM Treasury, 2003: p.43; LaRocque, 2008: p.28-29).

Di sektor pendidikan tinggi, *partnership* antara perguruan tinggi dan institusi bisnis di Inggris sangat erat kaitannya dengan perluasan fungsi pendidikan. Perguruan tinggi tidak hanya menyediakan pelatihan bagi ilmuwan dan melakukan penelitian, tetapi juga membantu pembentukan usaha kecil. Pemerintah mempromosikan *partnership* antara perguruan tinggi dan institusi bisnis dengan tujuan untuk menciptakan diversifikasi sumber pembiayaan pendidikan, mengembangkan potensi inovasi, dan meningkatkan daya saing negara. Pembangunan berkelanjutan yang dijalankan pemerintah Inggris memberikan prioritas pada peningkatan daya saing dan investasi di bidang pendidikan. Pemerintah dan swasta bersama-sama meningkatkan investasi dalam pendidikan melalui berbagai pendekatan (Vertakova dan Plotnikov, 2014).

Dalam beberapa tahun terakhir pemerintah Inggris telah mengurangi alokasi dana untuk penelitian di sektor swasta. Pemerintah lebih fokus untuk membiayai *partnership* antara perguruan tinggi dengan swasta. Akibatnya, di perguruan tinggi terjadi peningkatan jumlah peneliti yang bekerja berdasarkan kontrak dan peningkatan jumlah penelitian yang bersifat komersial untuk swasta. Perluasan bentuk *partnership* antara perguruan tinggi dan bisnis menjadi salah satu bidang inti dalam pembangunan dan menjadi bagian dari kebijakan modern untuk pembangunan daerah di Inggris (Vertakova dan Plotnikov, 2014: p.29).

Contoh *partnership* dalam pendidikan di Inggris antara lain yang dilakukan oleh *Faraday Communities*, sebuah perkumpulan berbagai organisasi dan institusi, termasuk lembaga penelitian dan teknologi, universitas, lembaga profesional, asosiasi bisnis dan perusahaan. Mereka mengelola hubungan antara sains, teknologi dan bisnis, agar terjadi alih teknologi untuk meningkatkan daya saing industri Inggris.

Dana Inovasi Pendidikan Tinggi (*Innovation Fund of Higher Education*) memiliki peran penting dalam pembiayaan penelitian di perguruan tinggi. Dengan adanya dana ini, perguruan tinggi dapat mendirikan kantor untuk mengelola *partnership* dengan swasta, melakukan alih teknologi, melakukan analisis pasar atas penelitian, menyediakan jasa konsultasi dan pendidikan bagi perusahaan, membentuk badan usaha independen, dan memberikan pelatihan kewirausahaan dan kerja berbayar (*paid internship*) bagi mahasiswa. Di samping itu, ada pula skema pendanaan lain yang disebut *Government's University Challenge Seed Fund Scheme*. Skema ini bertujuan mengurangi kesenjangan kemampuan keuangan antar-universitas. Dana ini membantu perubahan hasil penelitian menjadi proyek bisnis (Vertakova dan Plotnikov, 2014).

Manfaat, Evaluasi, dan Kritik

Ada beberapa pertimbangan mengapa pemerintah memilih model PPP untuk mencapai tujuan program pemerintah di bidang pendidikan. Beberapa manfaat program PPP antara lain:

- 1) Meningkatkan sumber keuangan untuk sektor pendidikan. Program filantropi swasta memiliki keunggulan dari segi fleksibilitas dana dibanding pendanaan pemerintah, yang lebih banyak teralokasi untuk gaji guru, khususnya di negara berkembang.
- 2) Menambah kapasitas sekolah negeri yang masih terbatas untuk menyerap pertumbuhan jumlah anak-anak, sehingga dapat memperluas akses pendidikan dan mengurangi jumlah siswa per kelas di sekolah negeri.
- 3) Meningkatkan pengetahuan, keterampilan, dan inovasi pihak swasta – baik itu pedagogi, teknis, atau manajerial – yang mungkin tidak tersedia di sektor pendidikan.
- 4) Memungkinkan Kementerian Pendidikan untuk fokus pada fungsi utama, seperti perencanaan dan kebijakan untuk pengembangan kurikulum, dan penjaminan mutu. Untuk hal-hal tersebut, pemerintah memiliki kemampuan dan keunggulan dibanding swasta.
- 5) Memungkinkan inovasi yang lebih maju dalam layanan pendidikan dengan menitikberatkan pada *output* dan *outcome* yang diharapkan dari suatu lembaga pendidikan, daripada membuat rincian mengenai bagaimana mencapai *outcome* tersebut.

- 6) Memungkinkan pemerintah untuk menghindari peraturan kepegawaian yang rumit dan ketentuan upah minimum yang membatasi pemerintah untuk merekrut tenaga profesional untuk mengelola pendidikan sesuai dengan standar yang ditentukan.
- 7) Mengenalkan jangka waktu yang lebih lama dalam kerjasama pemerintah-swasta dan kesamaan minat antara pemerintah dan swasta.
- 8) Mengurangi politisasi pendidikan dan mengurangi tingkat korupsi di dunia pendidikan.
- 9) Menjadikan biaya layanan lebih transparan dengan menggunakan kontrak yang jelas dan mekanisme penghitungan biaya yang lebih baik.
- 10) Mempertajam iklim kompetisi di sektor pendidikan, sehingga menghasilkan efisiensi dan mendorong inovasi yang lebih luas dalam penyelenggaraan layanan pendidikan (LaRocque, 2008).

Penjaminan mutu program PPP dilakukan melalui penilaian terhadap pencapaian kinerja program menggunakan indikator kinerja. Cakupan indikator kinerja meliputi target peserta, jenis program pendidikan, skema pendanaan, dan jangkauan lokasi. Indikator kinerja PPP antara lain sebagai berikut:

- a. Target peserta
Peserta dikategorikan berdasarkan status (siswa, pengajar, dan manajemen sekolah).
- b. Jenis program pendidikan
Program pendidikan yang diselenggarakan dapat meliputi pendidikan keterampilan, workshop, dan pelatihan kerja/magang)
- c. Skema pendanaan
Skema pendanaan meliputi model donatur, dana komunitas, dan kepemilikan bersama.
- d. Jangkauan lokasi
Lokasi dapat dibedakan menjadi perkotaan, pedesaan, dan pelosok.

Pemerintah Inggris telah melakukan berbagai upaya evaluasi atas pelaksanaan program PPP. Program *Public Finance Initiative* (PFI) dalam bentuk *School Infrastructure Partnership* telah dievaluasi oleh Perbendaharaan (*Treasury*) dan Badan Audit Nasional (*National Audit*

Office, NAO). *Treasury* melakukan studi atas 61 proyek PFI, sedangkan NAO mengevaluasi 37 proyek PFI. Menurut hasil studi kedua lembaga tersebut, PFI telah sukses membangun infrastruktur sekolah secara tepat waktu dan dari sisi pembiayaan lebih efisien dibandingkan dengan proyek yang tidak dilaksanakan dengan model PFI (LaRocque, 2008).

Contohnya, 76% proyek PFI yang dievaluasi oleh *Treasury* dan 88% proyek PFI yang dievaluasi oleh NAO telah dilaksanakan tepat waktu. Sementara, proyek yang tidak dilaksanakan dengan model PFI hanya 30% yang tepat waktu. Dalam hal biaya, 80% proyek PFI yang dievaluasi oleh *Treasury* dan 79% proyek PFI yang dievaluasi oleh NAO dilaksanakan sesuai anggaran yang ditetapkan. Sedangkan proyek yang tidak dilaksanakan dengan model PFI hanya 27% yang sesuai anggaran.

Kinerja program PPP sulit dievaluasi karena durasinya yang mencakup jangka panjang (LaRocque, 2008: p.36). Namun, beberapa hasil evaluasi menunjukkan bahwa proyek-proyek PFI telah berjalan sesuai harapan. Contohnya, studi yang dilakukan oleh *Treasury* pada tahun 2003 menunjukkan bahwa 76% kinerja pihak swasta masuk dalam kategori 'sesuai harapan' atau 'lebih baik'. Hasil evaluasi oleh NAO pada tahun 2001 menyatakan bahwa 81% otoritas publik yang diwawancarai menyatakan proyek PFI 'memuaskan' (HM Treasury, 2003: p.4).

Hasil kajian *Treasury* juga menunjukkan bahwa proses pengadaan/pelelangan proyek PFI dilaksanakan dengan lebih baik. Setiap proyek PFI rata-rata diminati oleh 4 kontraktor. Secara umum, pemilihan kontraktor didasarkan pada harga dan rancangan (*design*) yang diajukan. Proses pengadaan/pelelangan rata-rata memerlukan waktu 23 bulan untuk pembangunan sekolah, dan 15-25 bulan untuk bidang lainnya.

Pemerintah Inggris telah melakukan berbagai upaya untuk meningkatkan keterlibatan swasta dalam program PPP. Namun demikian, ada yang berpendapat bahwa mekanisme PPP terlalu mahal dan tidak efisien untuk mendanai pelayanan publik. PPP merupakan sarana untuk menyembunyikan utang pemerintah dan hanya menguntungkan bagi pihak swasta (Hall, 2015: p.3).

Program ini juga mendapat beberapa kritik (LaRocque, 2008: p.31). *Pertama*, program ini menunjukkan bahwa pemerintah telah kehilangan kendali atas sektor pendidikan yang berdampak pada penurunan akun-

tabilitas pemerintah kepada masyarakat. PPP juga dianggap sebagai langkah pertama menuju privatisasi pendidikan.

Kedua, PPP mencakup banyak hal yang perlu diatur dalam kebijakan pemerintah, terutama yang terkait dengan kontrak dan keuangan. Kontrak yang tidak disusun dengan baik dapat menimbulkan risiko keuangan bagi pemerintah. Penyusunan kebijakan pemerintah dan pemilihan mitra *partnership* dapat memakan waktu yang cukup lama, khususnya bagi pemerintah yang tidak terbiasa melakukan kontrak berbasis *output* dengan pihak swasta.

Ketiga, pengawasan atas pelaksanaan PPP juga memerlukan biaya yang tidak sedikit. Hal ini terutama terkait dengan ketepatan waktu, hak atas bangunan, dan penyelesaian masalah lainnya. Pemerintah perlu memiliki keahlian dalam hal penyusunan kontrak dan pengawasan program.

Kesimpulan dan Pembelajaran

Program PPP merupakan jawaban atas tantangan yang dihadapi dunia pendidikan untuk meningkatkan kualitas dan memperluas akses bagi seluruh warga negara. PPP mencakup berbagai jenjang pendidikan, mulai pendidikan dasar dan menengah, sampai pendidikan tinggi, termasuk di dalamnya untuk pendidikan vokasi.

Program PPP sangat penting untuk diimplementasikan pada pendidikan vokasi di Indonesia, mengingat kapasitas pemerintah untuk menyediakan infrastruktur pendidikan masih terbatas. Di samping itu, dunia usaha dan industri memiliki kebutuhan yang tinggi atas lulusan yang memahami praktik kerja dan memiliki keterampilan khusus. Program PPP dapat menjadi jembatan untuk menyatukan pandangan dan mengidentifikasi kesesuaian metode pembelajaran agar peserta didik memperoleh keterampilan secara maksimal. Dunia usaha dan industri diharapkan dapat berpartisipasi dalam menyediakan lapangan kerja yang selaras dengan kompetensi siswa.

PPP ditujukan untuk menjawab kebutuhan akan integrasi sosial di negara-negara yang sedang mengalami pertumbuhan penduduk yang cepat, mendukung peningkatan keunggulan dunia usaha dan pertumbuhan nasional (Gondinet & Gouchon, 2014: p.5). Program ini umumnya ditargetkan untuk wilayah-wilayah yang belum terjangkau pendidikan

vokasi atau telah tersedia pendidikan vokasi namun belum memiliki *partnership* dengan dunia usaha dan industri. PPP tidak bisa mengatasi semua permasalahan yang terjadi pada pendidikan vokasi (LaRocque, 2008: p.50). Namun demikian, jika dijalankan dengan baik, akan sangat berguna untuk mencapai tujuan pendidikan vokasi.

Program revitalisasi pendidikan vokasi (khususnya SMK) yang dijalankan pemerintah Indonesia antara lain dilakukan melalui program PPP dengan melibatkan Dunia Usaha dan Industri (DUDI). Secara umum, pelaksanaan program PPP untuk pendidikan vokasi di Indonesia mencakup dua bidang inti yaitu pengembangan lembaga/infrastruktur sekolah, dan pelibatan DUDI. *Pertama*, program *partnership* untuk pengembangan lembaga/infrastruktur. Program ini merupakan kerja sama dengan Pemerintah Daerah dan industri untuk membangun infrastruktur pendidikan vokasi. Sampai tahun 2020, pemerintah memiliki target untuk membangun 400 SMK baru dan 16.000 ruang kelas baru untuk menampung tambahan 850 ribu siswa baru (Kemendikbud, 2016a). Program ini dilakukan dengan tahapan sebagai berikut:

a. Persiapan

Meliputi pemetaan kebutuhan daerah, penguatan juknis pendirian Unit Sekolah Baru (USB), sosialisasi tentang program USB SMK, dan pengumpulan dan verifikasi proposal USB.

b. Pelaksanaan

Dalam pelaksanaan program pengembangan lembaga/infrastruktur ini dilakukan beberapa kegiatan pendukung yaitu bimbingan teknis bagi calon USB dan sosialisasi hasil pembangunan USB.

c. Tindak Lanjut

Tindak lanjut setelah pelaksanaan program ini mencakup penyampaian edaran hasil penerimaan siswa baru di USB dan pendataan USB yang sudah menerima siswa baru (Kemendikbud, 2016a).

Kedua, program pelibatan DUDI. Program PPP ini adalah kerjasama antara Kemendikbud, Kementerian Negara BUMN, Pemerintah Daerah, Kementerian Perindustrian, dan Kamar Dagang dan Industri (KADIN). Pemerintah memiliki target untuk melibatkan DUDI pada 1.650 SMK rujukan (sampai tahun 2020) dalam melaksanakan pendidikan vokasi

sistem ganda, dimana siswa belajar 30% materi di sekolah dan 70% praktik dan pendidikan karakter di DUDI (Kemendikbud, 2016a). Program ini dilaksanakan dengan tahapan sebagai berikut:

a. Pendataan

Meliputi pendataan industri di Kawasan Industri Indonesia, industri di Kawasan Ekonomi Khusus, industri mitra SMK (85.000 industri), industri paling komit mendukung SMK (300 industri), dan SMK paling maju dalam dual system (300 SMK).

b. Persiapan

Mencakup penyusunan Panduan Kerjasama industri dan SMK dalam melaksanakan dual sistem, program penghargaan bagi 300 industri pendukung utama dual system, dan program pelatihan 85.000 instruktur industri.

c. Pelaksanaan

Pelaksanaan program PPP dikoordinasikan melalui Kemdikbud, yang mencakup kegiatan workshop program *partnership* SMK-Industri, penghargaan 300 industri dan 300 SMK, dan pelatihan instruktur industri.

d. Tindak Lanjut

Tindak lanjut program PPP dilakukan melalui penetapan 250 SMK 4 tahun, program rekrutmen awal 100.000 lulusan, dan promosi profil lulusan pada 1000 industri (Kemendikbud, 2016a).

Contoh program PPP yang dilakukan di Indonesia dalam pengembangan pendidikan vokasi dapat dilihat pada Tabel 4.

Tabel 4. *Public Private Partnership*
untuk Pendidikan Vokasi di Indonesia

Mitra (DUDI)	Program <i>Partnership</i>	Lingkup <i>Partnership</i>
Asosiasi Penyelenggara Jaringan Telekomunikasi (APJATEL)	Penyerapan tenaga kerja peserta didik SMK Kompetensi Keahlian Teknik Komputer dan Jaringan (TKJ) serta pembentukan Pusat Pelatihan dan Sertifikasi Jaringan IP Layer 1-3 berbasis teknologi fiber optik.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pembentukan Pusat Pelatihan dan Sertifikasi jaringan IP Layer 1-3 berbasis Teknologi Fiber Optic 2. Program Peningkatan Kompetensi Guru dan Peserta Didik SMK Kompetensi Keahlian TKJ se-Indonesia 3. Penyerapan Tenaga Kerja Lulusan SMK Bidang Keahlian Teknologi Informasi dan Komunikasi
Oracle Academy	Pelatihan Program Java Fundamental untuk guru jurusan Teknik Komputer dan Informatika di 20 Provinsi.	Melaksanakan Oracle Academy di Indonesia yang bertujuan untuk mendukung 900 institusi, 259.200 pelajar dan 3000 dosen selama 3 tahun.
TOPCON Indonesia	Pelatihan Guru SMK Bidang Geomatika	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menyediakan perangkat pembelajaran untuk peralatan survey dalam format digital 2. Menyediakan pelatihan dengan dibimbing oleh praktisi geomatika yang kompeten 3. Menyediakan list (tipe dan jumlah) peralatan survey. 4. Mengusahakan peralatan yang memadai yang didesain untuk siswa SMK. 5. Menyediakan sertifikasi untuk siswa yang menyelesaikan program pendidikan, kurikulum dan aktivitas dijalankan oleh TOPCON
Genta Foundation	Program Cyberpreneur Indonesia/Progra, Edukasi Kewirausahaan dan Profesional Bidang Teknologi Informasi dan Komunikasi untuk Siswa dan Guru SMK di Indonesia.	Pelaksanaan Edukasi Kewirausahaan dan Profesional bidang Teknologi Informasi dan Komunikasi secara rutin terhadap pelajar SMK dan guru SMK se-Indonesia dengan pola web seminar atau kunjungan.
DSS (Sinar Mas)	Pengembangan dan Pemberdayaan SMK Program Keahlian Teknik Ketenagalistrikan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pengembangan kurikulum dan bahan ajar. 2. Pendampingan/pelatih guru 3. Standarisasi sarana prasarana 4. Praktek kerja siswa 5. Sertifikasi guru

DSS (Sinar Mas)	Pengembangan dan Pemberdayaan SMK Program Keahlian Teknik Ketenagalistrikan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pengembangan kurikulum dan bahan ajar. 2. Pendampingan/pelatih guru 3. Standarisasi sarana prasarana 4. Praktek kerja siswa 5. Sertifikasi guru
-----------------	---	--

Sumber: Kemendikbud, 2016b

Berdasarkan pengalaman implementasi di Inggris untuk program *partnership* pengembangan lembaga/infrastruktur sekolah, beberapa rekomendasi bagi Indonesia antara lain sebagai berikut:

a. Kerangka regulasi

PPP harus memiliki landasan hukum yang kuat. Beberapa hal yang memerlukan kejelasan regulasi antara lain: (1) persyaratan pihak swasta yang dapat terlibat; (2) status para pegawai; (3) status kepemilikan lahan/tanah; (4) informasi yang harus disediakan untuk umum; (5) sistem penjaminan mutu; dan (6) sistem pengawasan kinerja.

Di sisi lain, pihak swasta juga harus mendapatkan kepastian untuk hal-hal sebagai berikut: (1) mekanisme pencegahan korupsi; (2) pengurangan regulasi yang terlalu rigid dan berlebihan; (3) independensi dalam pelaksanaan kontrak; dan (4) kebijakan dan insentif yang akan mendorong keterlibatan swasta.

b. Pemisahan fungsi di Otoritas pendidikan

Kementerian Pendidikan atau Dinas pendidikan sebaiknya memisahkan fungsi/unit yang menjalankan layanan dan regulasi pendidikan dan fungsi/unit yang menjalankan kontrak PPP (sebagai pembeli layanan). Pemisahan fungsi ini perlu dilakukan agar keputusan untuk menjalankan kontrak PPP menjadi netral. Jika kedua fungsi tersebut tidak dipisahkan, maka dapat terjadi konflik kepentingan, dimana otoritas pendidikan menganggap program PPP sebagai saingan.

c. Pengetahuan dalam Penyusunan Kontrak

Penyusunan kontrak merupakan salah satu kunci sukses dalam program PPP. Otoritas yang menyusun dan menjalankan kontrak harus memiliki pengetahuan dan fasilitas yang memadai. *Pertama*, mereka harus memiliki sistem informasi keuangan yang baik. *Kedua*, menugaskan pegawai yang memiliki keahlian dalam penyusunan, pelaksanaan,

- dan pengawasan kontrak. *Ketiga*, tersedianya sistem yang baik untuk pembayaran dan pengawasan kecurangan.
- d. Pemilihan mitra secara transparan
Pemilihan mitra untuk PPP harus dilakukan secara transparan dan kompetitif. Penawaran harus diberikan kepada semua pihak swasta yang memenuhi syarat. Semua informasi pelelangan harus dipublikasikan.
 - e. Penjaminan mutu dan pemantauan
Pelaksanaan kontrak PPP harus dibarengi dengan penjaminan mutu dan pengawasan kinerja yang independen. Sistem penjaminan mutu harus dapat memastikan bahwa pendidikan dijalankan dengan standar yang tinggi, perbaikan berkelanjutan, dan hasil yang memuaskan.
 - f. Mekanisme pengukuran kinerja
Mekanisme pengukuran kinerja diperlukan untuk memastikan bahwa program PPP dijalankan sesuai dengan kontrak yang telah disepakati. Hal ini penting sebagai dasar pembayaran dan pemberian insentif kepada pihak swasta sebagai kontraktor. Sehingga, harus disusun indikator kinerja secara jelas, spesifik, dan komprehensif.
 - g. Strategi komunikasi
Program PPP harus diinformasikan kepada masyarakat melalui berbagai media. Hal ini penting agar masyarakat mengetahui ke-ekonomian dan kelebihannya, dan dapat memberikan masukan. Komunikasi yang efektif juga dapat mendorong pihak swasta lainnya untuk turut serta berpartisipasi dalam program PPP (LaRocque, 2008).

Referensi

- AoC. (2012). *UK Vocational Education and Training (VET): Towards a Comprehensive Strategy for International Development*. London: Association of Colleges (AoC).
- Gondinet, A. & Gouchon, J. (2014). *Public Private Partnerships in Vocational Training: Taking Stock of AFD's Experience and Strategic Recommendations*. Paris: Agence Française de Développement (AFD).
- Hall, D. (2015). *Why Public-Private Partnerships Don't Work: The many advantages of the public alternative*. Greenwich: Service International Unit.

- Hawley, J. (2007). *Public Private Partnerships in Vocational Education and Training: International Examples and Models*. Fourth ECA Education Conference, 26 October, Tirana.
- Heemskerk, E. & Zeitlin, J. (2014). *Public-private partnerships in Dutch vocational education and training: Learning, monitoring and governance*. Auditrapportage 2014: Biljage 3.
- HM Treasury (2003). *PFI: Meeting the Investment Challenge*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Kemendikbud (2016a). *Tindak Lanjut Program Revitalisasi Pendidikan Vokasi*. Jakarta, 30 Agustus.
- Kemendikbud (2016b). *Kebijakan Pengembangan Pendidikan Kejuruan*. Jakarta, 23 November.
- LaRocque, N. (2008). *Public-Private Partnerships in Basic Education: An International Review*. Berkshire: CfBT Education Trust.
- Sharma, S. (2015). *The Challenges of Public-Private Partnerships in Realising The Right to Education*. Oxford: Oxford Human Rights Hub and Open Society Foundations.
- Vertakova, J. & Plotnikov, V. (2014). *Public-Private Partnerships and the Specifics of Their Implementation in Vocational Education*. Paper presented at the 21st International Economic Conference, IECS, 16-17 May, Sibiu, Romania.
- Wang, Y. (1999). *Public-Private Partnerships in Health and Education: Conceptual Issues and Options*. Paper prepared for Manila Social Policy Forum: The New Social Agenda for East, Southeast and Central Asia, Joint ADB-World Bank Conference. 9-12 November.

PROFIL PENULIS

Aprillyana Dwi Utami, biasa dipanggil Ana, adalah lulusan cumlaude dari Pendidikan Biologi, Universitas Sriwijaya, Sumatera Selatan, Indonesia pada tahun 2015 dengan bantuan beasiswa Peningkatan Prestasi Akademik (PPA). Ana melanjutkan pendidikan ke jenjang magister *MA Science Education* di Institute of Education, University College London, Inggris dengan bantuan beasiswa Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP). Ketertarikannya dalam bidang riset membuatnya ingin terus meneliti dan mengeksplorasi hal-hal baru, salah satunya adalah riset mengenai pendidikan kejuruan di Inggris. Riset ini membantunya untuk memperkaya pengetahuannya dan melihat pendidikan dari perspektif yang berbeda.

Arihdy Caesar Pratikta, akrab dipanggil Caesar, adalah anak pertama dari dua bersaudara yang lahir di Cilacap, 15 Oktober 1991. Caesar menempuh pendidikan S1 di jurusan Bimbingan dan Konseling di Universitas Pendidikan Indonesia. Meskipun setelah lulus kuliah S1 sempat bekerja selama dua tahun di BPJS Ketenagakerjaan, ketertarikannya terhadap dunia pendidikan membuatnya untuk melanjutkan pendidikan S2 di jurusan Education (Psychology) di Institute of Education, University College London, Inggris. Topik penelitian yang diminatinya antara lain: Adiksi Situs Jejaring Sosial, Media Multitasking, dan Time Management. Saat ini Caesar berdomisili di Jakarta dan dapat dihubungi melalui email di arihdyacaesar@gmail.com.

Aziza Restu Febrianto, biasa dipanggil Restu, merupakan alumni Institute of Education, University College London, Inggris bidang *MATeaching of English to Speakers of Other Languages* (TESOL). Saat ini dia bekerja sebagai pengajar Bahasa Inggris di Akademi Pelayaran Niaga Indonesia (AKPELNI), Semarang. Restu memulai ketertarikannya pada bidang pendidikan saat mengambil studi S1 Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Negeri Semarang (UNNES). Pasca kelulusan, dia sempat mengajar di beberapa sekolah dan institusi pendidikan di Jawa Tengah. Pada tahun 2011, dia mengikuti program Sarjana Mendidik di Daerah Terdepan, Terluar dan Ter-

tinggal (SM-3T) selama satu tahun di kabupaten Ende, Nusa Tenggara Timur (NTT). Program ini kemudian dilanjutkan dengan Pendidikan Profesi Guru (PPG) yang memberikannya kesempatan untuk mengembangkan kompetensi akademik dan pedagogik serta praktek mengajar di sebuah sekolah kejuruan (SMK) di Semarang. Saat mengajar di SMK ini, Restu membuat penelitian tindakan kelas (PTK) yang dia presentasikan pada sebuah konferensi Internasional di Semarang pada tahun 2015. Berkat pengalamannya mengajar di daerah 3T, Restu sangat tertarik melakukan penelitian tentang pengajaran Bahasa Inggris di daerah terpencil. Karya tulisnya telah dipresentasikan di beberapa konferensi Internasional.

Budi Waluyo adalah dosen tetap pada Politeknik Keuangan Negara STAN, Jakarta. Budi menempuh pendidikan doktoral di University of Leicester, Inggris, untuk periode tahun 2016-2020. Bidang penelitian yang ditekuninya adalah manajemen sektor publik, antara lain mencakup sektor pendidikan dan kesehatan. Budi dapat dihubungi melalui *e-mail*: budiwaluyo@pknstan.ac.id.

Davina Azalia Khan adalah lulusan MA Education & International Development dari *Institute of Education, University College London*, Inggris. Ia memiliki minat riset yg cukup luas. Ketika menempuh jurusan Hubungan Internasional di Universitas Gadjah Mada ia sempat bergabung & memprakarsai komunitas mahasiswa dg minat kajian Asia Timur bernama *Center for East Asian Study & Research* (CEARS). Ia lulus dengan skripsi mengenai friksi internal parlemen Korea Selatan dalam menentukan kebijakan luar negerinya. Pengalaman kerjanya di bidang pendidikan pembangunan dan kerja sama pendidikan membuatnya terinspirasi menempuh pendidikan S2, dengan tema disertasi tentang kajian keislaman dan konsep *democratic citizenship* pada perguruan tinggi Islam. Perempuan kelahiran 13 April 1990 ini memiliki motto "*be positive inside and outside*" serta "belajar sembari berkontribusi di manapun berada" yang menggerakkan segala aktivitasnya baik dalam dunia akademik, sosial kemasyarakatan maupun profesionalisme dalam bekerja.

Dorothy Ferary adalah lulusan S1 dari University of Hertfordshire di mana dia juga mendapatkan *Contribution to the Academic Community Award* dari universitas tersebut. Sebelum melanjutkan Pendidikan Msc *Development Management* di the London School of Economics, Dorothy pernah bekerja sebagai Country Programme Manager untuk the *International Award for Young People*, Indonesia. Saat ini Dorothy sedang melanjutkan studi S3-nya di Institute of Education, University College London dengan konsentrasi riset tentang perguruan tinggi dan gender. Dorothy adalah penerima beasiswa *REACH International Youth Scholarship*, *Linnaeus-Palme Scholarship*, dan beasiswa Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP).

Melisa Apriyani mendapatkan gelar Sarjana Pendidikan Biologi dari Universitas Pelita Harapan dengan beasiswa penuh dari Yayasan Universitas Pelita Harapan. Setelah menyelesaikan pendidikan sarjananya, Melisa mengajar selama tiga tahun di SMP Negeri 4 Sentani, Papua (Sekolah Lentera Harapan Kampung Harapan). Melisa menyelesaikan pendidikan magisternya dengan konsentrasi *Education and International Development* di Institute of Education, University College London, dengan beasiswa penuh dari Lembaga Pengelola Dana Keuangan (LPDP). Minat penelitian Melisa mencakup kualitas guru, sistem sekolah swasta, dan pengembangan pendidikan guru di Indonesia.

Navila Roslidah, biasa dipanggil Vila, adalah lulusan Universitas Negeri Surabaya jurusan Pendidikan Bahasa Inggris. Vila berkesempatan untuk melanjutkan pendidikan S2-nya di jurusan *Applied Linguistics for Language Teaching*, University of Southampton. Dalam bidang yang ditekuninya, *Second Language Acquisition* dan *Investment in Language Learning* merupakan topik-topik yang sangat menarik minatnya. Saat ini, ia berdomisili di Surabaya dan bekerja sebagai staff pengajar di Universitas Negeri Surabaya yang juga aktif sebagai penerjemah lepas di Himpunan Penerjemah Indonesia.

Rinda S. Kurnia meraih gelar Sarjana Psikologi dari Universitas Indonesia dan *MA Special and Inclusive Education* dari Institute of Education, University College London. Untuk tesis masternya, Rinda meneliti tentang pengalaman orangtua di Indonesia dalam mendapatkan diagnosis autisme untuk anaknya. Sejak bekerja menjadi guru bagi individu berkebutuhan khusus beberapa tahun silam, Rinda memiliki ketertarikan mendalam pada isu pendidikan khusus dan inklusi.

Sri Lestari meraih gelar S1 Pendidikan Bahasa Inggris dari UNY dan S2, *MA Curriculum, Pedagogy and Assessment* dari Institute of Education, University College London. Selain mengelola lembaga kursus bahasa Inggris yang didirikannya sejak tahun 2010 dan mengelola sekolah menengah bagi anak-anak dari keluarga tidak mampu di Tangerang, dia juga mengajar bahasa Inggris di sebuah politeknik swasta di Jakarta. Sebelumnya dia adalah guru sekolah menengah atas di Yogyakarta dan pendamping sebuah sekolah rumah (*homeschooling*) di Jakarta. Minatnya adalah pendidikan dan pelatihan guru, pengajaran bahasa, pendidikan sepanjang hayat dan manajemen pendidikan.

Tracey Yani Harjatanaya saat ini sedang mengambil studi doktoral di *Department of Education, University of Oxford*, Inggris melalui program beasiswa dari LPDP. Topik penelitiannya melihat tentang peran pendidikan dalam merawat dan mengajarkan tentang ke-*Bhinneka Tunggal Ika*-an yang ada di Indonesia. Di sela-sela kesibukannya sebagai mahasiswi S3, Tracey juga menjabat sebagai Dewan Pembina Perguruan Sultan Iskandar Muda (dari tahun 2012 sampai sekarang), sebuah sekolah swasta di Medan yang mempunyai misi memberantas kemiskinan dan merawat keberagaman bangsa melalui pendidikan. Tracey menyelesaikan studi S2-nya di bidang *Comparative and International Education* di *University of Oxford*, Inggris di tahun 2011 dan S1 di bidang *Mathematics and Education Studies* di *University of Cambridge*, Inggris di tahun 2010. Beberapa proyek penelitian yang pernah Tracey lakukan meliputi topik seputar pendidikan multikultural, pendidikan guru, literasi dan *comparative and international education*.

Uyun Nishar, seorang guru dan peneliti muda yang baru saja menyelesaikan pendidikan S2-nya di University College London dengan jurusan TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*). Ia mendapatkan gelar S1nya dari Universitas Negeri Malang pada tahun 2015 dengan predikat sangat memuaskan. Salah satu prestasi yang pernah ia raih saat menempuh program S1-nya adalah juara 1 debat Bahasa Inggris MTQ Mahasiswa Nasional tahun 2013. Riset S2nya mengambil tema model pembelajaran *grammar* yang diterapkan di Indonesia dan pendekatan pembelajaran *grammar* yang sesuai menurut pilihan siswa. Ia memiliki keterarikan mendalam untuk meneliti beberapa topik, di antaranya: *Second Language Acquisition* (SLA), pengembangan materi pengajaran dan pembelajaran Bahasa Inggris, serta pengembangan kompetensi guru muda. Setelah terpilih menjadi peserta Camp EPIC, pelatihan intensif bagi guru muda yang disponsori oleh Kedutaan Amerika di Indonesia pada tahun 2015 dan menjadi konselor di program yang sama pada tahun 2016, Uyun konsisten mengembangkan beberapa kegiatan yang terkait dengan pendidikan Bahasa Inggris. Diantaranya, kelas Bahasa Inggris untuk anak-anak dan remaja di Sanggar Asmoro Bangun Malang (Juni– September 2015). Saat ini, Uyun sedang mengembangkan program pelatihan guru Bahasa Inggris di beberapa pesantren di Jawa Timur. Selain itu, ia juga mengelola kursus Bahasa Inggris di Malang yang baru saja ia dirikan, @excelenglish.

