

Orientasi Pengembangan Kurikulum Tingkat Meso di Tiga Lembaga Pendidikan Nonformal di DKI Jakarta: Studi Multikasus

S. Nudia Mastur¹, Cut Munika Bastia Rahmadani¹

¹Universitas Negeri Jakarta, Indonesia

ABSTRACT

Purpose – This study analyses how three non-formal institutions in Jakarta translate policies and standards into operational curricula at the institutional (meso) level.

Methods – A qualitative multiple-case study was conducted in two community learning centres (PKBM) and one provincial vocational training centre, which operate under different regulatory systems. Data came from a 30-item semi-structured interview guide and institutional curriculum documents. Data depth was uneven: one PKBM had two informants, while the other two cases had one each. Without classroom observation, practice refers to practice reported by informants or recorded in documents. Data were analysed within and across cases.

Findings – Three provisional orientations were identified, each resting mainly on one case. A compliance orientation treats central policy as the trigger for change. A mission orientation uses parent-organisation values to filter content. A market orientation is driven by industry training needs analysis and external competency assessment. Two patterns were shared. First, the development model each institution claimed differed from the documents obtained. Second, no written curriculum evaluation report was obtained from any institution, so no documentary evidence showed evaluation results feeding back into planning.

Research Implications – Curricular flexibility does not automatically produce autonomous curriculum making at the institutional level. Improvement should focus on documented evaluation and feedback from implementers to planners. The three orientations are offered as typological propositions for testing in other institutions, not as a generalization.

 OPEN ACCESS

ARTICLE HISTORY

Received: 06-09-2026

Revised: 07-10-2026

Accepted: 08-10-2026

KEYWORDS

meso-level curriculum,
non-formal education,
community learning
centre,
vocational training,
curriculum evaluation

Corresponding Author:

S. Nudia Mastur

Universitas Negeri Jakarta, Indonesia

Jl. Rawamangun Muka, RT/RW 11/14, Rawamangun, Pulo Gadung, Jakarta Timur, Daerah Khusus Ibukota Jakarta

Email: s.nudiamastur@unj.ac.id

Pendahuluan

Pendidikan nonformal memegang peran penting dalam sistem pendidikan nasional. Jalur ini melayani warga yang tidak terjangkau sekolah formal, seperti pekerja, anak putus sekolah, dan orang dewasa. Nugraheni & Alfarizki (2022) menegaskan bahwa pendidikan nonformal sama pentingnya dengan jalur formal dalam memenuhi hak belajar. Layanan ini dijalankan oleh berbagai satuan, antara lain Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) dan lembaga pelatihan kerja. Kajian di PKBM menunjukkan bahwa program kesetaraan perlu dipadukan dengan muatan keterampilan agar relevan bagi warga belajar (Cahyaningtyas & Sutarto, 2021; Nindyanti et al., 2024).

Kebijakan saat ini memberi ruang bagi lembaga nonformal untuk mengambil keputusan kurikulum. Namun, bentuk ruang itu berbeda menurut regulasinya. PKBM berada di bawah regulasi pendidikan dasar dan menengah. Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025 menetapkan prinsip kurikulum yang fleksibel sesuai kebutuhan peserta didik, karakteristik satuan pendidikan, dan konteks sosial budaya setempat. Ruang ini berada di dalam capaian pembelajaran nasional. Regulasi yang sama mengatur bahwa kokurikuler pada pendidikan kesetaraan dilaksanakan melalui muatan pemberdayaan dan keterampilan. Lembaga pelatihan kerja berada di bawah regulasi ketenagakerjaan. Permenaker Nomor 5 Tahun 2022 mensyaratkan program pelatihan disusun berdasarkan kebutuhan industri atau masyarakat, mengacu pada standar kompetensi kerja, dan ditinjau secara berkala. Ruang di regulasi ini dibatasi oleh standar kompetensi dan kebutuhan industri. Kedua regulasi sama-sama menempatkan keputusan kurikulum yang penting di tingkat lembaga. Akan tetapi, tujuan program, acuan standar, dan bentuk akuntabilitasnya berbeda. Karena itu, penelitian ini tidak membandingkan besar ruang kebijakan. Penelitian ini membandingkan cara tiap lembaga mengisi ruang keputusan yang diberikan regulasinya. Pengisian ruang ini tidak mudah. Latief et al. (2024) melaporkan bahwa pimpinan lembaga nonformal kesulitan menerjemahkan Kurikulum Merdeka bagi warga belajar di luar usia sekolah.

Kajian kurikulum menyebut tingkat lembaga sebagai tingkat meso. Priestley et al. (2021) membagi tempat pengembangan kurikulum (*sites of curriculum making*) menjadi lima, yaitu supra, makro, meso, mikro, dan nano. Tingkat meso berada di antara kebijakan nasional dan praktik di kelas. Kerangka ini memandang pengembangan kurikulum sebagai praktik sosial yang tidak berjalan lurus dari kebijakan ke praktik. Alvunger et al. (2021) menunjukkan bahwa tingkat meso menjadi titik penting dalam pengembangan kurikulum saat ini. Konsep ini banyak dikembangkan dalam konteks sekolah. Karena itu, penelitian ini memakai definisi kerja yang lebih umum. Tingkat meso adalah unit organisasi yang mengubah standar dari luar menjadi dokumen program operasional. Pada PKBM, unit ini adalah satuan pendidikan yang menyusun KOSP atau KTSP. Unit ini dapat melibatkan kantor pusat jejaring atau organisasi induk. Pada lembaga pelatihan kerja, unit ini adalah tim penyusun program pelatihan di unit pelaksana teknis.

Mekanisme meso ketiganya tidak diasumsikan setara. Perbedaan mekanisme tersebut justru menjadi bagian dari perbandingan. Dimmock et al. (2021) menunjukkan bahwa reformasi sistem selalu mengalami adaptasi lokal di sekolah. Guru juga merespons kebijakan kurikulum yang sama dengan cara yang berbeda sesuai agensinya (Valdelamar González & Calle-Díaz, 2023). Kerangka ini membantu menjelaskan mengapa lembaga yang menerima kebijakan dapat menghasilkan kurikulum yang berbeda.

Penelitian tentang kurikulum PKBM di Indonesia terus bertambah. Kajian tersebut dapat dikelompokkan menjadi tiga. Kelompok pertama menilai penerapan Kurikulum Merdeka di satu PKBM. Efendi et al. (2025) menemukan bahwa kurikulum di PKBM Rumbai Koteka mencerminkan prinsip fleksibel dan berpusat pada peserta didik. Syamsuri et al. (2024) menilai implementasi Merdeka Belajar di PKBM Luthfillah berhasil, walaupun sebagian tutor belum optimal. Sari (2025) melaporkan bahwa tutor di PKBM Samera Indonesia memiliki kebebasan merancang pembelajaran. Kelompok kedua menyoroti pelaksana. Astuti & Ilyas (2024) menunjukkan bahwa keberhasilan program Paket C bergantung pada kerja sama pengelola dan tutor. Trisnawati & Suminar (2025) menemukan bahwa tutor siap menyusun perangkat ajar, tetapi pembelajaran berbasis proyek belum optimal. Kelompok ketiga mengusulkan model. Hutapea & Budiyo (2026) mengusulkan model Taba sebagai dasar kurikulum alternatif pendidikan nonformal di daerah terpencil melalui kajian literatur. Perbandingan ketiga kelompok ini memperlihatkan dua hal. Kelompok pertama dan kedua meneliti satu lembaga dan berfokus pada penerapan kurikulum serta peran pelaksana. Kelompok ketiga berada di tingkat konsep dan belum diuji pada lembaga nyata. Akibatnya, cara lembaga mengambil keputusan kurikulum di tingkat meso belum banyak dibandingkan antarlembaga. Di jalur formal juga ditemukan adanya kekhawatiran guru, kesulitan istilah baru, dan kebutuhan dukungan dalam penerapan Kurikulum Merdeka (Asmahasanah et al., 2023; Limiansi et al., 2023; Rokayah et al., 2023).

Kajian di lembaga pelatihan kerja menunjukkan pola yang berbeda. Kurikulum vokasi berbasis kompetensi umumnya diselaraskan dengan tuntutan pasar kerja (Chen et al., 2024). Industri juga berperan dalam menyinkronkan rancangan kompetensi dan menilai hasil pendidikan vokasi Yoto et al. (2024). Keterlibatan pemangku kepentingan juga menentukan relevansi kurikulum. Baral & Paudel (2025) menemukan bahwa lulusan, industri, dan penyelenggara di Nepal memandang kurikulum TVET secara berbeda. Pihak industri melihat jarak antara isi pelatihan dan tuntutan kerja. Temuan ini menunjukkan bahwa penyusunan kurikulum pelatihan melibatkan kepentingan standar, industri, dan lembaga yang tidak selalu sejalan. Di sisi evaluasi, Salsabilla et al. (2026) menemukan bahwa model Kirkpatrick di balai pelatihan vokasi dapat menjadi kerangka pengelolaan pelatihan. Namun, pemantauan pascapelatihan masih menjadi celah.

Kajian-kajian tersebut memiliki dua keterbatasan. Keterbatasan tersebut adalah sebagai berikut: (1) Kajian yang ditinjau umumnya meneliti satu lembaga sehingga pola

antarlembaga belum terlihat; (2) Kajian umumnya membahas PKBM dan lembaga pelatihan kerja secara terpisah, padahal keduanya sama-sama bekerja di jalur nonformal. Selain itu, perbandingan sistematis antara keterangan pelaku dan isi dokumen kurikulum dapat memperkaya kajian tingkat meso. Perbandingan ini penting karena teori kelembagaan menunjukkan bahwa struktur formal organisasi dapat terlepas dari kegiatan nyata (Meyer & Rowan, 1977). Kajian berikutnya membedakan dua bentuk keterlepasan (*decoupling*). Bentuk pertama adalah keterlepasan kebijakan dan praktik. Bentuk kedua adalah keterlepasan sarana dan tujuan, yaitu kegiatan berjalan tetapi tidak terkait dengan tujuan akhirnya (Bromley & Powell, 2012). Keterlepasan juga jarang bersifat total. Coburn (2004) menunjukkan bahwa pesan kebijakan tetap masuk ke kelas melalui tafsiran guru. Keterlepasan dapat pula terjadi pada evaluasi. Hasil studi pelacakan lulusan sering tidak berlanjut menjadi pembaruan kurikulum (Shrestha, 2021).

Penelitian ini mengisi celah tersebut dengan membandingkan tiga lembaga pendidikan nonformal di satu provinsi. Ketiga lembaga memiliki tata kelola dan regulasi yang berbeda, yaitu PKBM swasta berjejaring, PKBM milik organisasi keagamaan, dan pusat pelatihan kerja milik pemerintah provinsi. Ketiganya diteliti dengan panduan wawancara yang sama. Keterangan informan lalu dibandingkan dengan dokumen kurikulum yang diperoleh. Kontribusi penelitian ini terletak pada dua hal. Pertama, penelitian ini menawarkan kerangka analitis sementara berupa tiga orientasi pengembangan kurikulum tingkat meso pada jalur nonformal. Kerangka ini masih perlu diuji pada kasus lain. Kedua, penelitian ini membandingkan konsistensi antara keterangan informan dan dokumen yang diperoleh.

Penelitian ini bertujuan sebagai berikut: (1) mengidentifikasi pemicu perubahan kurikulum dan pihak yang memegang keputusan di tiap lembaga; (2) membandingkan model pengembangan kurikulum yang diakui dengan isi dokumen yang diperoleh dan praktik yang dilaporkan informan; (3) menelusuri bukti bahwa hasil evaluasi kembali ke perencanaan kurikulum.

Metode

1. Desain dan Unit Analisis

Penelitian ini memakai pendekatan kualitatif dengan desain studi multikasus (Stake, 2006; Yin, 2018). Kasus adalah lembaga. Unit analisis adalah proses pengambilan keputusan kurikulum di tingkat lembaga. Proses ini dibatasi pada dokumen kurikulum tahun pelajaran 2024/2025 dan 2025/2026 serta keterangan informan pada April–Mei 2026. Analisis dilakukan dalam dua tahap. Tahap pertama adalah analisis dalam kasus. Setiap lembaga diuraikan sebagai satu kesatuan. Tahap kedua adalah analisis lintas kasus. Ketiga kasus dibandingkan untuk menemukan persamaan dan perbedaan. Hasil lintas kasus dipakai untuk generalisasi analitis, yaitu perumusan proposisi yang dapat diuji pada kasus lain. Hasil ini tidak dipakai untuk generalisasi statistik. Pendekatan

kualitatif dipilih karena penelitian ini mengkaji proses pengambilan keputusan kurikulum, bukan mengukur hubungan antarvariabel.

2. Kasus dan Informan

Ketiga lembaga dipilih secara purposif dengan strategi variasi maksimum (Patton, 2015). Variasi dicari pada dua dimensi. Dimensi pertama adalah tata kelola, yaitu swasta berjejaring, milik organisasi keagamaan, dan milik pemerintah provinsi. Dimensi kedua adalah regulasi, yaitu regulasi pendidikan kesetaraan dan regulasi pelatihan kerja. Dua PKBM dipilih agar perbedaan tata kelola dapat dilihat di dalam regulasi yang sama. Satu lembaga pelatihan dipilih sebagai kasus pembandingan dari regulasi yang berbeda. Kriteria dasarnya adalah lembaga berada di jalur pendidikan nonformal di DKI Jakarta. Akses diperoleh melalui surat izin resmi Program Studi Manajemen Pendidikan FIP UNJ. Lembaga diusulkan oleh tim pengumpul data. Pemilihan juga dibatasi oleh kesediaan lembaga menerima kunjungan. Karena itu, pemilihan kasus mengandung unsur kemudahan akses. Nama lembaga dan informan disamarkan dengan kode. Profil kasus disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Profil kasus, informan, dan dokumen yang dianalisis

Aspek	PKBM-A	PKBM-B	PPK-C
Jenis lembaga	PKBM swasta berjejaring dengan beberapa cabang	PKBM di bawah organisasi keagamaan	Unit pelaksana teknis pelatihan kerja milik pemerintah provinsi
Program	Paket A, B, dan C	Paket A, B, dan C	Pelatihan berbasis kompetensi reguler (30–45 hari kerja) dan unit pelatihan keliling (20 hari kerja)
Status akreditasi	A	C	Tidak berlaku (lembaga pelatihan kerja)
Informan	Wakil bidang kurikulum, masa kerja 2 tahun (WK-A); tutor Paket A (T-A)	Wakil bidang kurikulum, terlibat sejak 2018 (WK-B)	Instruktur ahli muda, masa kerja 12 tahun (I-C)
Dokumen	KOSP 2025/2026; SK penetapan KOSP (Juli 2025)	KTSP 2024/2025	Program pelatihan dan silabus berbasis SKKNI
Waktu wawancara	24 dan 30 April 2026	3 Mei 2026	24 April 2026
Mode wawancara dan pencatatan	WK-A tatap muka; T-A daring. Keduanya dicatat langsung pada lembar instrumen, tanpa rekaman.	Tatap muka; direkam, ditranskripsi, dan dicatat pada lembar instrumen.	Tatap muka; dicatat pada lembar instrumen dan direkam
Durasi wawancara	120 menit	120 menit	120 menit

Dokumen yang dianalisis tidak sejajar dalam waktu dan jenis. PKBM-A menyerahkan KOSP 2025/2026. PKBM-B menyerahkan KTSP 2024/2025. PPK-C menyerahkan program pelatihan berbasis SKKNI. Ketiganya adalah dokumen terbaru yang diserahkan lembaga saat pengumpulan data. Karena itu, perbandingan tidak diarahkan pada format dokumen. Perbandingan diarahkan pada fungsi dokumen, yaitu apa yang ditetapkan dokumen tentang pemicu perubahan, pemegang keputusan, acuan standar, dan evaluasi. Perbedaan periode juga dicatat sebagai batas tafsir. Ketidaksesuaian antara keterangan informan dan dokumen dapat berasal dari dokumen yang belum diperbarui.

3. Pengumpulan Data

Data dikumpulkan dalam rentang waktu 10 hari, yaitu 24 April sampai 3 Mei 2026, melalui dua teknik. Teknik pertama adalah wawancara semi-terstruktur dengan panduan 30 butir. Panduan ini disusun oleh tim dosen pengampu mata kuliah Manajemen Kurikulum, termasuk penulis pertama. Butir disusun dari enam aspek teori pengembangan kurikulum, yaitu latar belakang, landasan, model, pendekatan, penyusunan isi, serta implementasi dan evaluasi kurikulum. Keenam aspek ini dipetakan ke tiga tujuan penelitian. Panduan tidak ditelaah oleh pakar eksternal dan tidak diuji coba. Seluruh butir disajikan pada Lampiran 1. Panduan yang sama dipakai di ketiga lembaga sehingga jawaban dapat dibandingkan butir demi butir. Pewawancara boleh mengajukan pertanyaan lanjutan jika jawaban masih umum. Wawancara dilakukan secara tatap muka, kecuali wawancara dengan T-A yang dilakukan secara daring. Wawancara WK-B direkam dengan izin informan, lalu ditranskripsi. Wawancara WK-A dan T-A tidak direkam. Jawaban keduanya dicatat langsung pada lembar instrumen. Mode pencatatan dan durasi tiap wawancara disajikan pada Tabel 1. Perbedaan cara pencatatan ini menghasilkan kedalaman dan ketepatan data yang tidak setara antarkasus.

Teknik kedua adalah studi dokumen. Tim pengumpul data memakai daftar periksa sepuluh jenis dokumen, antara lain dokumen kurikulum, SK penetapan, notulen rapat pengembangan, dan laporan evaluasi kurikulum. Dokumen diperlakukan sebagai sumber data tersendiri, bukan sekadar pelengkap wawancara (Bowen, 2009; Morgan, 2022). Setiap dokumen diperiksa pada empat unsur, yaitu pengesahan, tahun berlaku, kesesuaian identitas lembaga, dan periode yang dicakup. Status dokumen dikelompokkan menjadi tiga kategori. Kategori Ada berarti dokumen diperoleh dan memuat unsur inti jenis dokumennya. Kategori Sebagian berarti dokumen diperoleh, tetapi hanya memuat sebagian unsur inti. Contohnya adalah lembar pengesahan di dalam KTSP tanpa SK terpisah. Kategori Tidak diperoleh berarti dokumen tidak diserahkan saat pengumpulan data. Kategori ini tidak menyatakan bahwa dokumen tersebut tidak ada di lembaga. Hasil daftar periksa disajikan pada bagian Hasil.

4. Prosedur Pengumpulan Data

Data dikumpulkan oleh tiga tim mahasiswa semester empat Program Studi Manajemen Pendidikan, FIP UNJ. Setiap tim terdiri atas tiga orang dan menangani satu

kasus. Kegiatan ini merupakan bagian dari tugas mata kuliah Manajemen Kurikulum. Tim dibekali panduan pengisian yang sama oleh dosen pengampu melalui pengarahan sebelum pelaksanaan wawancara. Penulis pertama mengawasi pengumpulan data dan memeriksa ulang seluruh lampiran. Konsistensi antarlembaga dijaga melalui empat cara. Cara tersebut adalah sebagai berikut: (1) Memakai lembar instrumen yang sama, yaitu panduan 30 butir dan daftar periksa sepuluh jenis dokumen; (2) Mengikuti petunjuk pengisian yang sama, yaitu mencatat jawaban sedekat mungkin dengan ucapan informan dan melakukan pendalaman jika jawaban masih umum; (3) Meminta tanda tangan informan pada lembar jawaban asli sebagai persetujuan atas isi catatan; (4) Menyerahkan laporan beserta lampiran dokumen kepada penulis pertama. Penulis pertama lalu memeriksa ulang status setiap dokumen pada daftar periksa terhadap lampiran laporan. Pemeriksaan ini diperlukan karena daftar periksa di PKBM-A tidak diisi, padahal dokumennya dilampirkan. Tanda tangan informan tidak menjamin ketepatan kata demi kata. Karena itu, data wawancara dibedakan menjadi tiga bentuk. Bentuk pertama adalah transkrip rekaman. Bentuk kedua adalah catatan langsung pada lembar instrumen. Bentuk ketiga adalah ringkasan pewawancara. Tim yang berbeda dapat melakukan pendalaman dengan kedalaman yang berbeda. Kemungkinan pengaruh pewawancara ini diakui sebagai keterbatasan.

5. Etika Penelitian

Pengumpulan data dilakukan setelah lembaga menerima surat izin resmi dari program studi. Informan diberi penjelasan tentang tujuan kegiatan sebelum wawancara. Informan menyetujui wawancara secara lisan setelah diberi informasi bahwa data akan dipublikasikan. Perekaman hanya dilakukan jika informan mengizinkan. Nama lembaga, nama informan, dan nama organisasi induk disamarkan dengan kode. Nama orang dan nama daerah dalam kutipan diganti dengan tanda kurung siku. Rekaman, lembar instrumen, dan salinan dokumen disimpan oleh penulis pertama pada tempat yang aman yaitu drive yang memiliki kata sandi dan kata sandi hanya dipegang oleh penulis pertama. dan hanya dapat diakses oleh tim penulis. Anggota tim pengumpul data diminta tidak menyebarkan data di luar keperluan tugas dan penelitian. Penelitian ini tidak melalui telaah komite etik. Penelitian ini berisiko minimal, tidak mengambil data pribadi yang sensitif, dan informannya adalah pengelola atau pendidik dewasa.

6. Analisis Data

Data dianalisis dengan model Miles et al. (2020) melalui tiga alur. Alur tersebut adalah sebagai berikut: (1) Kondensasi data, yaitu pemberian kode pada jawaban informan dan isi dokumen; (2) Penyajian data, yaitu penyusunan matriks dalam kasus, lalu matriks antarkasus pada setiap aspek; (3) Penarikan kesimpulan, yaitu perumusan pola yang berulang dan pola yang berbeda antarlembaga. Pengodean dilakukan oleh penulis pertama. Penulis kedua memeriksa matriks antarkasus dan klasifikasi gambar. Kode awal bersifat deduktif, yaitu enam aspek instrumen. Kode induktif ditambahkan saat

muncul dari data, misalnya kode “arahan kantor pusat” dan “nilai organisasi induk”. Kedua jenis kode dicatat dalam satu daftar kode beserta definisinya (Saldaña, 2021). Dokumen dibaca secara sistematis, lalu isinya ditafsirkan secara tematik (Bowen, 2009; Morgan, 2022). Setiap keterangan informan tentang model, landasan, dan evaluasi dibandingkan dengan isi dokumen.

Orientasi dominan dirumuskan dari tiga kode kunci, yaitu pemicu perubahan, pemegang keputusan, dan acuan standar. Orientasi kepatuhan ditetapkan jika perubahan dipicu oleh regulasi atau arahan atasan, keputusan dibuat di luar lembaga, dan lembaga memosisikan diri sebagai pelaksana. Orientasi misi ditetapkan jika nilai organisasi induk dipakai untuk memilih atau menyaring isi kurikulum. Orientasi pasar ditetapkan jika data kebutuhan industri dan standar kompetensi kerja menentukan isi program. Data yang bertentangan dengan orientasi suatu kasus dicatat sebagai kasus negatif. Kasus negatif dilaporkan di bagian Hasil. Setiap keputusan analitis didokumentasikan secara sistematis dalam matriks antarkasus untuk memudahkan penelusuran, perbandingan, dan konsistensi proses analisis antar kasus.

Gambar 1 dan Gambar 2 disusun dengan aturan yang ditetapkan sebelum klasifikasi. Setiap baris Gambar 1 adalah satu proposisi teoretis beserta sumbernya. Proposisi tersebut mencakup diagnosis kebutuhan (Hafidz et al., 2025; Kamil et al., 2023), penerapan model langkah demi langkah (Hutapea & Budiyo, 2026), penyusunan dokumen dari konteks lembaga (Sastrawijaya et al., 2023), keterlibatan pelaksana (Priestley et al., 2021), evaluasi tertulis (Herman et al., 2024), dan pemakaian hasil evaluasi untuk revisi (Salsabilla et al., 2026; Shrestha, 2021). Setiap sel diberi satu dari tiga nilai. Nilai Sesuai berarti proposisi didukung oleh keterangan informan dan dokumen. Nilai Sebagian berarti proposisi hanya didukung oleh salah satu sumber atau hanya sebagian unsurnya. Nilai Tidak sesuai berarti data yang diperoleh bertentangan dengan proposisi atau tidak memuat bukti. Gambar 2 memakai siklus normatif analisis kebutuhan, perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi (Ornstein & Hunkins, 2018; Taba, 1962). Mata rantai ditandai tercatat jika ada dokumen yang memperlihatkankannya. Mata rantai ditandai dilaporkan tetapi tidak tercatat jika hanya disebut informan. Mata rantai ditandai tidak ditemukan bukti jika tidak ada keterangan maupun dokumen yang memperlihatkankannya.

Kutipan langsung hanya diambil dari transkrip rekaman, catatan langsung pada lembar instrumen, dan dokumen lembaga. Sumber setiap kutipan disebutkan di belakangnya. Ringkasan wawancara tidak disajikan sebagai kutipan langsung. Ringkasan tersebut disajikan sebagai parafrasa dengan keterangan “menurut catatan wawancara”. Nama orang, nama daerah, dan nama organisasi induk dalam kutipan diganti dengan tanda kurung siku untuk menjaga kerahasiaan.

Keabsahan data dijaga dengan tiga cara. Cara pertama adalah triangulasi (Vivek et al., 2023). Triangulasi sumber hanya dapat dilakukan di PKBM-A, yaitu dengan

membandingkan jawaban wakil bidang kurikulum dan tutor. PKBM-B dan PPK-C masing-masing hanya memiliki satu informan. Triangulasi teknik dilakukan di ketiga lembaga dengan membandingkan keterangan informan dengan isi dokumen. Cara kedua adalah pencarian kasus negatif, yaitu data yang tidak sejalan dengan orientasi suatu kasus. Cara ketiga adalah jejak audit. Jejak audit yang tersedia mencakup versi panduan wawancara, lembar instrumen yang telah diisi, rekaman dan transkrip yang ada, salinan dokumen lembaga, laporan setiap tim, serta matriks dalam kasus dan antarkasus. Pemeriksaan matriks oleh penulis kedua berfungsi sebagai diskusi sejawat. Pengecekan ulang kepada informan (*member checking*) tidak dilakukan. Hal ini diakui sebagai keterbatasan.

Hasil

Ketiga lembaga menunjukkan orientasi dominan yang berbeda, tetapi berbagi dua pola yang sama. Setiap orientasi terutama bersumber dari satu kasus dengan kedalaman data yang tidak setara. Karena itu, orientasi disajikan sebagai hasil analitis sementara. Ringkasan perbandingan disajikan pada Tabel 2. Uraian setiap temuan disajikan sesudahnya.

Tabel 2. Matriks perbandingan pengembangan kurikulum di tiga lembaga

Aspek	PKBM-A	PKBM-B	PPK-C
Pemicu perubahan	Pergantian kebijakan pusat	Kebutuhan peserta didik dan perkembangan teknologi	Hasil analisis kebutuhan pelatihan dari industri
Pemegang keputusan	Bidang kurikulum mengikuti arahan pusat dan kantor induk	Bidang kurikulum bersama guru melalui rapat	Tim pelatihan, tim pemasaran, dan instruktur dengan masukan industri
Acuan standar	Kurikulum Merdeka dan modul elektronik pemerintah	Kurikulum Merdeka (klaim); KI-KD Permendikbud 24/2016 (dokumen yang diperoleh)	SKKNI dan standar kompetensi kerja khusus
Model yang diakui	Taba	Kombinasi Taba dan "Rodgers" (sebutan informan)	Tidak menyebut satu model
Praktik yang dilaporkan	Templat RPP dimodifikasi tiap tahun	Draf dibahas dalam rapat lalu disepakati	Asesmen awal, kolaborasi instruktur, penyesuaian unit kompetensi
Mekanisme evaluasi	Monitoring suku dinas minimal sekali setahun; rapat rutin	Rapat tahunan, asesmen hasil belajar, analisis rapor	Kuesioner kepuasan dua kali per angkatan; asesmen per unit; uji kompetensi oleh LSP

Aspek	PKBM-A	PKBM-B	PPK-C
Laporan evaluasi kurikulum tertulis	Tidak diperoleh	Tidak diperoleh	Tidak diperoleh
Prosedur pemantauan lulusan tertulis	Tidak diperoleh	Tidak diperoleh (baru rencana dalam KTSP)	Tidak diperoleh (pemantauan dilaporkan informan)
Orientasi dominan	Kepatuhan	Misi	Pasar

1. Ketersediaan Dokumen Kurikulum

Tabel 3 menyajikan hasil daftar periksa dokumen di ketiga lembaga. Tabel ini memuat tujuh jenis dokumen kurikulum. Tiga butir pendukung tidak dimasukkan, yaitu rekaman audio, foto kegiatan, dan surat kunjungan. Ketiga butir tersebut tidak menggambarkan dokumen kurikulum lembaga. Status Ada, Sebagian, dan Tidak diperoleh mengikuti definisi pada bagian Metode.

Tabel 3. Ketersediaan dokumen kurikulum di tiga lembaga

Jenis Dokumen	PKBM-A	PKBM-B	PPK-C
Dokumen kurikulum lembaga	Ada (KOSP 2025/2026)	Ada (KTSP 2024/2025)	Ada (program pelatihan berbasis kompetensi)
SK atau pengesahan kurikulum	Ada (SK kepala PKBM, Juli 2025)	Sebagian (lembar pengesahan dalam KTSP, tanpa SK terpisah)	Tidak diperoleh
Struktur kurikulum	Ada (dalam KOSP)	Ada (dalam KTSP)	Ada (dalam program pelatihan)
Silabus, modul, atau rencana pembelajaran	Sebagian (modul dan model silabus terbitan pemerintah)	Tidak diperoleh	Ada (silabus dan bahan ajar)
Notulen rapat pengembangan	Tidak diperoleh (hanya foto rapat)	Tidak diperoleh	Tidak diperoleh (hanya daftar nama penyusun program)
Dokumen landasan yuridis	Ada (Permendikdasmen 13/2025)	Tidak diperoleh (hanya daftar regulasi dalam KTSP)	Sebagian (SKKNI dirujuk dalam program)
Laporan evaluasi kurikulum	Tidak diperoleh	Tidak diperoleh	Tidak diperoleh

Ketiga lembaga menyerahkan dokumen kurikulum induk dan struktur kurikulum. Kelengkapan menurun pada dokumen proses. Notulen rapat pengembangan tidak

diperoleh dari satu lembaga pun. PKBM-A hanya menyerahkan foto rapat. Laporan evaluasi kurikulum juga tidak diperoleh dari ketiga lembaga. PKBM-A menyerahkan dokumen paling lengkap. Namun, modul dan silabus yang diperoleh merupakan terbitan pemerintah, bukan susunan lembaga. PKBM-B menyerahkan dokumen paling sedikit. Pola ini perlu dibaca dengan hati-hati. Dokumen yang tidak diperoleh dapat mencerminkan keterbatasan akses penelitian, bukan kondisi lembaga. Karena itu, dokumen yang tidak diperoleh hanya diperlakukan sebagai ketiadaan bukti dokumenter. Ketidadaan tersebut tidak diperlakukan sebagai bukti bahwa kegiatan tidak dilakukan. Pola ini menjadi dasar uraian tentang kesenjangan klaim dan dokumen serta tentang evaluasi.

2. Tiga Orientasi Dominan yang Teridentifikasi

PKBM-A menunjukkan orientasi kepatuhan. Tiga indikator mendukung orientasi ini. Pertama, perubahan kurikulum dipicu oleh pergantian kebijakan menteri. Kedua, arah kurikulum ditetapkan oleh kantor pusat. Ketiga, lembaga memosisikan diri sebagai pelaksana. WK-A menegaskan posisi lembaga sebagai berikut.

"Memang tidak ada niat untuk membuat atau mengembangkan kurikulum secara mandiri, karena posisi PKBM hanya sebagai pemberi layanan pendidikan, bukan pembuat kebijakan." (WK-A, catatan langsung pada lembar instrumen, 24 April 2026)

Arah kurikulum ditetapkan oleh kantor pusat dan diterapkan seragam ke seluruh cabang. Urgensi perubahan dinilai tidak mendesak karena tutor dianggap sudah berpengalaman. Keterangan tutor memberi bukti tandingan. Menurut catatan wawancara, T-A menyebut kondisi warga belajar sebagai pendorong penyesuaian. Warga belajar terdiri atas pekerja, anak putus sekolah, anak berkebutuhan khusus, dan korban perundungan. T-A menilai bahwa keterbatasan fasilitas, waktu belajar dua kali seminggu, dan keragaman latar belakang warga belajar membuat kurikulum tidak dapat diterapkan secara kaku. Bukti tandingan ini tidak membatalkan orientasi kepatuhan. Bukti ini menunjukkan bahwa penyesuaian terjadi di kelas, bukan dalam keputusan lembaga.

PKBM-B menunjukkan orientasi misi. Orientasi ini terindikasi pada data yang tersedia, yaitu satu informan dan dokumen yang periodenya lebih awal dari waktu wawancara. WK-B memandang kurikulum lembaga sebagai hasil susunan sendiri yang tetap mengikuti aturan pemerintah.

"Kalau untuk kurikulum yang dipakai di lembaga ini sekarang lebih mengacu pada kurikulum yang disusun sendiri oleh lembaga, tapi tetap menyesuaikan aturan dari pemerintah yaitu kurikulum merdeka." (WK-B, wawancara, 3 Mei 2026)

Inisiatif datang dari bidang kurikulum, lalu dibahas bersama guru dalam rapat. WK-B menjelaskan bahwa kurikulum disesuaikan dengan "nilai-nilai yang berkembang, termasuk nilai keislaman dan nilai yang dianut lembaga". Tujuan pengembangan

dirumuskan sebagai keterampilan hidup dan kewirausahaan, selain ijazah. Proses penyusunan memerlukan waktu sekitar satu semester.

PPK-C menunjukkan orientasi pasar. Menurut I-C, analisis kebutuhan pelatihan (*training needs analysis*) dikumpulkan sepanjang tahun melalui diskusi dengan perusahaan, kuesioner, kunjungan industri, dan pameran kerja tahunan. I-C menggambarkan prosesnya sebagai berikut.

“Pengembangan program pelatihan justru kita sesuaikan dengan kebutuhan industri menggunakan training needs analysis tadi. Dan nanti kita sesuaikan dengan peserta pelatihan. Jadi kita tahu tuh celah atau jedanya tadi, gapnya tadi itu seperti apa.” (I-C, wawancara, 24 April 2026)

Data tersebut dirangkum pada akhir tahun sebagai dasar revisi program. I-C menyebut bahwa “laporan TNA bisa dikumpulin di akhir tahun”. Industri juga menentukan batas bawah isi program. I-C mencontohkan bahwa jika industri mensyaratkan delapan unit kompetensi, program tidak boleh dipangkas menjadi lima unit. Penilaian akhir dilakukan oleh Lembaga Sertifikasi Profesi (LSP) yang independen, dan lembaga tidak boleh ikut campur. Bukti proses ini terutama berasal dari satu informan. Laporan analisis kebutuhan pelatihan dan kuesioner industri tidak diperoleh. Dokumen yang mendukung orientasi ini adalah silabus berbasis SKKNI dan daftar penyusun program.

3. Model yang Diakui Berbeda dengan Dokumen dan Praktik yang Dilaporkan

Di PKBM-A, WK-A menyebut model Taba sebagai model yang dipakai. WK-A menjelaskan alasannya sebagai berikut.

“Kami meyakini bahwa jika model ini dikembalikan dan disesuaikan oleh tutor, maka model pembelajarannya akan menjadi berbeda dan akan memberikan dampak yang lebih baik.” (WK-A, catatan langsung pada lembar instrumen, 24 April 2026)

Praktik yang dilaporkan berbeda. Model yang dimaksud ternyata merujuk pada kebebasan tutor memilih cara mengajar, bukan langkah pengembangan kurikulum. Menurut catatan wawancara, T-A menjelaskan bahwa lembaga sudah memiliki templat RPP standar sejak Kurikulum Merdeka diterapkan. Bidang Kurikulum lalu memodifikasi templat tersebut sedikit setiap tahun, misalnya dengan menambah unsur pembelajaran mendalam (*deep learning*).

Tutor dilibatkan melalui saran dalam rapat, bukan dalam penyusunan draf. T-A sendiri menyebut praktik di kelas sebagai pendekatan akar rumput (*grassroots*) yang fleksibel.

Dokumen KOSP PKBM-A memperlihatkan kesenjangan yang lebih tajam. Status dokumen ini diperiksa terlebih dahulu. KOSP memuat lembar pengesahan bertanggal 1 Juli 2025. Tanggal ini sama dengan SK kepala PKBM tentang penetapan KOSP 2025/2026. Dengan demikian, dokumen ini adalah versi yang disahkan dan diserahkan lembaga, bukan draf. KOSP menuliskan bahwa “evaluasi eksternal dilaksanakan oleh Penilik PKBM

dari Dinas Pendidikan Kabupaten [nama kabupaten di provinsi lain] minimal 1 (satu) kali per semester". Padahal, lembaga ini berada di Jakarta Pusat dan dipantau oleh suku dinas setempat. Lampiran profil dalam KOSP juga mencantumkan alamat di kabupaten tersebut. Nomor identitas lembaga pada lampiran itu berbeda dengan nomor pada sampul. KOSP juga mencantumkan komunitas belajar tutor setiap dua minggu dan pendampingan sejawat setiap bulan. Kedua kegiatan ini tidak disebut oleh WK-A maupun T-A. Tabel data peserta didik dalam KOSP dibiarkan kosong. Pola ini mengindikasikan bahwa sebagian isi KOSP disalin dari templat, bukan disusun dari kondisi lembaga.

Di PKBM-B, WK-B menyatakan bahwa lembaga memakai Kurikulum Merdeka dengan pendekatan pembelajaran mendalam. KTSP 2024/2025 yang diperoleh justru masih mengacu pada kompetensi inti dan kompetensi dasar dari Permendikbud Nomor 24 Tahun 2016. Dokumen ini juga memakai kriteria ketuntasan minimal dan rencana strategis 2019–2024. Di dalamnya masih tertulis tahun pelajaran 2023/2024 walaupun sampul dokumen menyebut 2024/2025. Ketidaksesuaian ini dapat berasal dari dokumen lama yang belum diperbarui atau dari dokumen terbaru yang tidak diperoleh. Karena itu, temuan ini hanya menyatakan bahwa dokumen yang diperoleh belum mencerminkan klaim informan. Temuan ini tidak menyimpulkan bahwa pembelajaran di lembaga masih memakai kurikulum lama. WK-B juga menyebut model "Taba dan Rodgers" tanpa menjelaskan langkah model kedua. Sebutan "Rodgers" dipertahankan sebagai istilah informan. Sebutan ini kemungkinan merujuk pada model hubungan interpersonal Rogers yang dimuat dalam buku ajar pengembangan kurikulum di Indonesia (Sukmadinata, 2010). Penelitian ini tidak dapat memastikan rujukan tersebut.

PPK-C tidak mengklaim satu model tertentu. Praktik yang dilaporkan I-C paling selaras dengan dokumennya. Silabus berbasis SKKNI memuat instrumen penilaian mandiri pada setiap unit kompetensi sebelum peserta mengikuti uji LSP. Instruktur melakukan asesmen awal untuk mengetahui kemampuan dasar peserta, lalu menyesuaikan cara mengajar.

4. Ruang Gerak Pelaksana yang Dilaporkan Lebih Luas daripada Ruang Gerak Lembaga

Di kedua PKBM, informan melaporkan bahwa kefleksibelan kurikulum lebih banyak dipakai oleh tutor di kelas daripada oleh lembaga. Di PKBM-A, strategi pembelajaran diserahkan penuh kepada tutor dengan satu syarat, yaitu mengutamakan etika. Menurut catatan wawancara, T-A meringkas materi menjadi poin inti, memberi toleransi pada warga belajar yang terlambat, dan mengurangi beban tugas. T-A juga menilai keberanian berkomunikasi warga belajar, selain nilai akademik. Di PKBM-B, strategi pembelajaran ditentukan dalam rapat lalu disesuaikan dengan kondisi guru dan peserta didik.

Di PPK-C, ruang gerak instruktur diatur oleh standar kompetensi. Menurut I-C, instruktur boleh mengubah cara mengajar, tetapi tidak boleh mengubah unit kompetensi.

Instruktur juga melibatkan peserta yang lebih cepat sebagai tutor sebaya. Komposisi pembelajaran ditetapkan dalam silabus, dan I-C menegaskannya sebagai berikut.

"Teori itu kita cuma 30%, selainnya dalam praktik itu 70%." (I-C, wawancara, 24 April 2026)

5. Tidak Ditemukan Bukti Tertulis bahwa Hasil Evaluasi Kembali ke Perencanaan

Penelitian ini tidak memperoleh laporan evaluasi kurikulum tertulis dari ketiga lembaga (Tabel 3). Di PKBM-A, monitoring oleh suku dinas dilakukan minimal sekali setahun untuk memeriksa kelengkapan dokumen dan jalannya pembelajaran. Evaluasi internal berjalan melalui rapat rutin dan refleksi mandiri tutor. KOSP menggambarkan siklus evaluasi lengkap dengan revisi dokumen setiap Juli. Namun, WK-A menyatakan hal berikut.

"Untuk revisi sepertinya tidak ada secara signifikan, karena masih mengikuti pusat." (WK-A, catatan langsung pada lembar instrumen, 24 April 2026)

Di PKBM-B, evaluasi dilakukan melalui rapat tahunan, asesmen hasil belajar, dan analisis rapor. KTSP menyatakan bahwa lembaga "perlu membentuk tim" yang bertugas "menyusun laporan evaluasi pelaksanaan kurikulum sebagai bahan peninjauan kurikulum pada tahun berikutnya". KTSP juga menyatakan bahwa lembaga perlu mencatat dan melacak lulusan. Kedua rencana ini belum terlihat dalam dokumen yang diperoleh.

PPK-C memiliki mekanisme evaluasi paling berlapis menurut keterangan informan. Kuesioner kepuasan peserta disebar dua kali per angkatan, yaitu pada hari ke-20 sampai ke-25 dan menjelang hari ke-45. Instruktur menilai capaian per unit kompetensi, lalu LSP menguji peserta pada hari ke-46 dan ke-47. Tim pemasaran memantau status kerja lulusan. I-C memperkirakan lebih dari 70% lulusan bekerja atau membuka usaha. Angka ini adalah perkiraan informan. Angka ini belum terverifikasi dan tidak memiliki penyebut maupun periode pelacakan yang jelas. Dokumen program juga tidak memuat instrumen atau prosedur pemantauan lulusan. Karena itu, angka ini tidak dipakai sebagai dasar pembahasan.

Pembahasan

Gambar 1 merangkum kesesuaian praktik yang dilaporkan dan dokumen di tiga lembaga dengan proposisi teori. Aturan klasifikasinya dijelaskan di bagian Metode. Setiap baris memuat satu proposisi. Warna dan label sel menunjukkan apakah data sesuai, sesuai sebagian, atau tidak sesuai dengan proposisi. Ketidaksesuaian paling banyak muncul di kedua PKBM. Di ketiga lembaga, ketidaksesuaian sama-sama muncul pada dokumentasi evaluasi dan umpan balik ke perencanaan.

Proposisi teori	PKBM-A	PKBM-B	PPK-C
Kurikulum berangkat dari diagnosis kebutuhan peserta dan dunia kerja (Kamil et al., 2023; Hafidz et al., 2025)	TIDAK SESUAI Dipicu pergantian kebijakan pusat	SEBAGIAN Kebutuhan dibaca lewat rapat; data tertulis tidak diperoleh	SEBAGIAN Analisis kebutuhan dilaporkan; laporan TNA tidak diperoleh
Model yang diakui dijalankan langkah demi langkah (Hutapea & Budiyo, 2026)	TIDAK SESUAI Klaim Taba; praktik yang dilaporkan: modifikasi templat RPP	TIDAK SESUAI Klaim Taba dan "Rodgers"; langkah tidak dijelaskan	SESUAI Tidak mengklaim model; praktik selaras silabus SKKNI
Dokumen operasional disusun dari konteks lembaga (Sastrawijaya et al., 2023)	TIDAK SESUAI Indikasi sebagian isi KOSP disalin dari templat	TIDAK SESUAI KTSP yang diperoleh masih berbasis KI-KD dan KKM	SESUAI Silabus berbasis SKKNI dan unit kompetensi
Pelaksana ikut menafsirkan dan menyusun kurikulum (Priestley et al., 2021)	SEBAGIAN Tutor hanya memberi saran dalam rapat	SEBAGIAN Draf dibahas bersama guru; notulen tidak diperoleh	SESUAI Instruktur, tim pelatihan, dan industri terlibat
Evaluasi memakai model yang jelas dan dilaporkan tertulis (Herman et al., 2024)	TIDAK SESUAI Monitoring kelengkapan dokumen; laporan tidak diperoleh	TIDAK SESUAI Rapat tahunan dan rapor; laporan tidak diperoleh	SEBAGIAN Kuesioner dan uji LSP; laporan kurikulum tidak diperoleh
Hasil evaluasi dan pelacakan lulusan menjadi dasar revisi (Shrestha, 2021; Salsabila et al., 2026)	TIDAK SESUAI Revisi "tidak signifikan" karena mengikuti pusat	TIDAK SESUAI Tim evaluasi dan pelacakan lulusan baru rencana dalam KTSP	SEBAGIAN Pemantauan lulusan dilaporkan; angka 70% belum terverifikasi

■ Sesuai: didukung informan dan dokumen
 ■ Sebagian: satu sumber atau sebagian unsur
 ■ Tidak sesuai: bertentangan atau tanpa bukti

Gambar 1. Matriks kesesuaian praktik yang dilaporkan dan dokumen di tiga lembaga dengan proposisi teori

1. Fleksibilitas Kurikulum Tidak Selalu Diterapkan di Tingkat Lembaga

Temuan tentang tiga orientasi menunjukkan bahwa ketiga lembaga mengisi ruang keputusan kurikulum dengan cara yang berbeda. Ruang itu sendiri tidak sama. Regulasi pendidikan kesetaraan memberi ruang pada penyusunan kurikulum operasional di dalam capaian pembelajaran nasional, misalnya melalui muatan lokal dan keterampilan (Cahyaningtyas & Sutarto, 2021; Sastrawijaya et al., 2023). Regulasi Kementerian Ketenagakerjaan Tahun 2022 tentang pelatihan kerja mewajibkan program disusun dari kebutuhan industri dan dipetakan ke standar kompetensi. Dengan demikian, sebagian perbedaan hasil berasal dari regulasi, bukan hanya dari pilihan lembaga. Penelitian ini menunjukkan bahwa ruang tersebut menjadi pengembangan kurikulum di tingkat lembaga jika ada sumber data dan standar yang jelas. PPK-C memiliki keduanya, yaitu analisis kebutuhan industri sebagai sumber data dan SKKNI sebagai standar. Keduanya diwajibkan oleh regulasinya. Hafidz et al. (2025) menunjukkan bahwa analisis kebutuhan pelatihan memetakan selisih antara kemampuan yang ada dan tuntutan lembaga. Temuan ini juga sejalan dengan peran pasar kerja dan industri dalam menyelaraskan kurikulum vokasi (Chen et al., 2024; Yoto et al., 2024).

Kedua PKBM tidak memiliki sumber data yang setara. PKBM-A menunggu arahan pusat, sedangkan PKBM-B menyaring isi kurikulum melalui nilai organisasi induk. Kefleksibelan kurikulum di kedua PKBM akhirnya turun ke kelas. Tutor menyesuaikan

materi, waktu, dan cara menilai sesuai kondisi warga belajar. Dalam Priestley et al. (2021), menurut keterangan informan, pengembangan kurikulum di kedua PKBM lebih banyak terjadi di tingkat mikro dan nano daripada di tingkat meso. Pola serupa dilaporkan Trisnawati & Suminar (2025). Tutor PKBM siap menyusun perangkat ajar, tetapi pembelajaran berbasis proyek dan berdiferensiasi terhambat fasilitas dan waktu. Karena beban penyesuaian jatuh pada tutor, mutu kurikulum sangat bergantung pada kompetensi tutor (Fikri & Nugroho, 2025; Siregar et al., 2026).

Temuan ini juga dapat dibaca melalui konsep adaptasi lokal kebijakan. Dimmock et al. (2021) menunjukkan bahwa sekolah tidak sekadar menerima reformasi, tetapi menyesuakannya melalui proses di dalam sekolah. PKBM-A cenderung menempatkan diri sebagai penerima kebijakan. Hal ini terlihat dari pernyataan bahwa lembaga hanya pemberi layanan, bukan pembuat kebijakan. PPK-C justru aktif menafsirkan tuntutan industri menjadi unit kompetensi. PKBM-B berada di antara keduanya karena aktif menyaring isi, tetapi dokumennya masih bergantung pada rujukan lama. Klaim kemandirian PKBM-B perlu dibaca hati-hati. Maaranen & Afdal (2024) menemukan bahwa otonomi yang dirasakan pendidik tidak selalu mencerminkan ketatnya kebijakan yang sebenarnya.

2. Kurikulum sebagai Dokumen Administrasi

Temuan tentang model yang diakui mengindikasikan keterlepasan (*decoupling*) antara klaim, dokumen, dan praktik yang dilaporkan. Meyer & Rowan (1977) menjelaskan bahwa organisasi sering mengadopsi struktur formal untuk memperoleh pengakuan, sementara kegiatan sehari-hari berjalan dengan cara lain. Bromley & Powell (2012) menyebut bentuk ini sebagai keterlepasan kebijakan dan praktik. KOSP PKBM-A yang memuat nama dinas dari daerah lain dan tabel peserta didik yang kosong sejalan dengan pola tersebut. KTSP PKBM-B yang masih berbasis KI-KD menunjukkan pola serupa dari arah yang berbeda. Lembaga sudah berbicara dengan bahasa Kurikulum Merdeka, tetapi dokumen yang diperoleh belum berubah.

Tafsir keterlepasan perlu diuji terhadap empat penjelasan lain. Pertama, dokumen mungkin versi lama yang belum diperbarui. Penjelasan ini masuk akal untuk KTSP PKBM-B. Penjelasan ini kurang cocok untuk KOSP PKBM-A karena dokumennya baru disahkan pada Juli 2025. Kedua, lembaga mungkin kekurangan tenaga administrasi untuk menyusun dokumen dari kondisi sendiri. Penjelasan ini tidak bertentangan dengan tafsir keterlepasan. Penjelasan ini justru menunjukkan sebab praktisnya. Ketiga, dokumen dan keterangan informan mungkin berada pada tingkat yang berbeda. KOSP mengatur lembaga, sedangkan keterangan tutor menggambarkan kelas. Keempat, penelitian mungkin tidak memperoleh dokumen yang lebih mutakhir. Di sisi lain, ada dua bukti yang mendukung tafsir legitimasi. KOSP PKBM-A disahkan dengan SK kepala PKBM. Monitoring suku dinas juga memeriksa kelengkapan dokumen. Kedua bukti ini menunjukkan bahwa dokumen dipertahankan untuk memenuhi pemeriksaan dari luar. Penelitian ini tidak

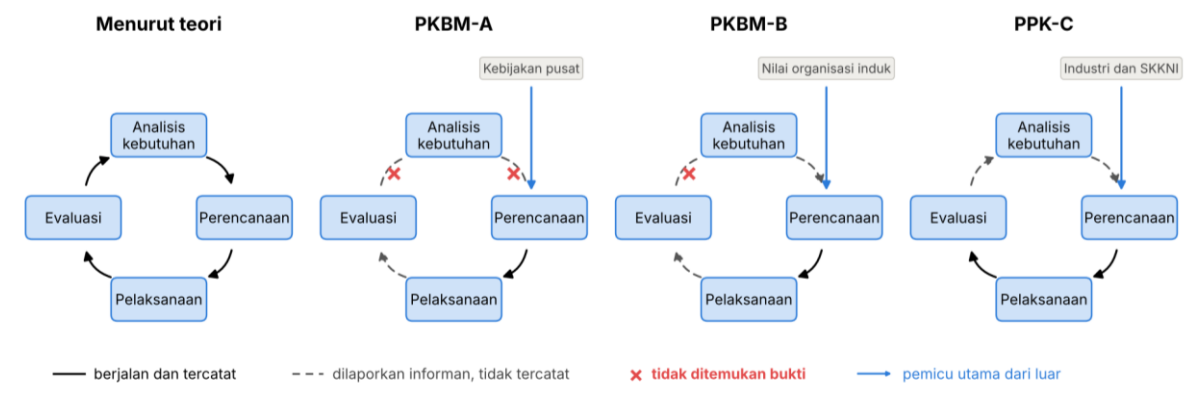
dapat memastikan bahwa keterlepasan dilakukan secara sengaja. Karena itu, temuan ini dirumuskan sebagai indikasi keterlepasan. Coburn (2004) juga mengingatkan bahwa keterlepasan jarang bersifat total. Di PKBM-A, tuntutan kebijakan tetap masuk ke kelas melalui templat RPP yang diperbarui setiap tahun.

Label model juga dipakai secara fleksibel. Model Taba dimulai dari diagnosis kebutuhan, lalu perumusan tujuan serta pemilihan dan pengorganisasian isi (Kamil et al., 2023). Praktik yang dilaporkan di PKBM-A adalah memodifikasi templat RPP tahunan. Praktik ini tidak dimulai dari diagnosis kebutuhan. Hutapea & Budiyo (2026) mengusulkan model Taba untuk pendidikan nonformal. Temuan ini menunjukkan bahwa usulan tersebut perlu disertai panduan langkah yang konkret. Tanpa panduan itu, nama model berisiko hanya menjadi label. Penyusunan KOSP sebenarnya dapat berangkat dari kondisi setempat. Sastrawijaya et al. (2023) menunjukkan bahwa KOSP pendidikan kesetaraan dapat disusun dari kearifan lokal dan kebutuhan warga belajar. Jalan ini berbeda dengan indikasi penyalinan templat yang ditemukan di PKBM-A.

Temuan ini juga menunjukkan manfaat membandingkan keterangan informan dengan isi dokumen. Dalam penelitian ini, perbandingan tersebut memperlihatkan jarak antara kurikulum yang diakui dan kurikulum yang tertulis. Kajian PKBM berikutnya dapat memakai perbandingan serupa untuk membedakan kurikulum yang diakui, kurikulum yang tertulis, dan kurikulum yang dijalankan.

3. Siklus Evaluasi yang Tidak Tercatat Utuh

Temuan tentang evaluasi adalah pola yang paling konsisten. Gambar 2 membandingkan siklus kurikulum menurut teori dengan siklus yang tercatat di tiga lembaga. Menurut Taba (1962) serta Ornstein & Hunkins (2018), siklus berjalan dari analisis kebutuhan ke perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Hasil evaluasi lalu kembali menjadi bahan analisis kebutuhan. Di ketiga lembaga, tidak ditemukan bukti tertulis untuk mata rantai terakhir ini. Hasil evaluasi mungkin dipakai secara informal dalam rapat. Namun, pemakaian tersebut tidak tercatat dalam dokumen yang diperoleh.



Gambar 2. Perbandingan siklus pengembangan kurikulum menurut teori dan bukti yang tercatat di tiga lembaga

Di kedua PKBM, evaluasi lebih dekat ke fungsi pengawasan, yaitu memastikan dokumen lengkap dan pembelajaran berjalan. Meyer & Rowan (1977) menjelaskan bahwa organisasi cenderung membatasi pemeriksaan dan evaluasi agar struktur formalnya tetap terlihat sah. Model evaluasi kurikulum sebenarnya tersedia dan telah dipakai di lembaga sejenis. Herman et al. (2024) serta Ni'mah et al. (2023) memakai model CIPP untuk menilai kurikulum madrasah secara menyeluruh. Pemakaian model semacam ini tidak terlihat dalam dokumen kedua PKBM.

PPK-C menunjukkan bentuk keterlepasan yang berbeda. Bromley & Powell (2012) menyebutnya keterlepasan sarana dan tujuan. Kegiatan evaluasi dilaporkan berjalan, tetapi kaitannya dengan tujuan akhir program, yaitu penyerapan kerja lulusan, belum tercatat. Dalam model Kirkpatrick, evaluasi PPK-C mencakup tingkat reaksi melalui kuesioner kepuasan (Alsalamah & Callinan, 2022; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Tingkat pembelajaran baru tercakup sebagian. Uji kompetensi LSP mengukur capaian akhir, tetapi tidak mengukur perubahan akibat pelatihan. Asesmen awal dilaporkan dilakukan instruktur, tetapi hasilnya tidak terdokumentasi sebagai data awal pembandingan. Tingkat perilaku kerja dan tingkat hasil belum memiliki instrumen tertulis. Salsabilla et al. (2026) menemukan celah serupa di balai pelatihan vokasi, yaitu lemahnya pemantauan pascapelatihan. Studi pelacakan lulusan diperlukan karena kesiapan kompetensi tidak otomatis berarti terserap kerja (Sichombe, 2022). Hasil pelacakan juga perlu diolah menjadi bahan revisi agar tidak berhenti sebagai laporan (Shrestha, 2021). Kondisi ini perlu diperbaiki karena Permenaker Nomor 5 Tahun 2022 mensyaratkan kurikulum dan silabus dipantau serta ditinjau secara berkala.

Ikatan yang fleksibel antarbagian sistem pendidikan tidak selalu buruk (Vanderstraeten, 2023). Kefleksibelan memberi tutor ruang untuk menyesuaikan pembelajaran. Masalah muncul ketika keterlepasan terjadi pada mata rantai evaluasi. Pada titik itu, lembaga kehilangan dasar untuk memperbaiki kurikulumnya.

4. Implikasi dan Keterbatasan Penelitian

Temuan ini memberi lima implikasi. Implikasi tersebut adalah sebagai berikut: (1) PKBM perlu menyusun KOSP dari data lembaga sendiri, minimal data warga belajar, data tutor, dan hasil evaluasi tahun sebelumnya; (2) Setiap lembaga perlu menetapkan tim evaluasi kurikulum yang menghasilkan laporan tahunan singkat sebagai dasar revisi. Rekomendasi ini mengikuti rencana yang sudah tertulis dalam KOSP PKBM-A dan KTSP PKBM-B serta kewajiban peninjauan berkala dalam Permenaker Nomor 5 Tahun 2022; (3) Lembaga pelatihan kerja perlu menjalankan studi penelusuran lulusan (*tracer study*) dengan prosedur, jadwal, dan penyebut yang tertulis; (4) Dinas pendidikan perlu menggeser monitoring dari pemeriksaan kelengkapan dokumen ke pemeriksaan kesesuaian dokumen dengan praktik; (5) Kapasitas tutor perlu diperkuat melalui pelatihan berjenjang berbasis kebutuhan, karena tutor menjadi pelaksana utama penyesuaian kurikulum (Hasanah et al., 2025; Wagio & Siswantoyo, 2026). Tep (2024) juga

menunjukkan bahwa pendidik yang berperan sebagai pengembang kurikulum membutuhkan pengetahuan dan waktu yang memadai. Implikasi (1), (3), (4), dan (5) adalah rekomendasi normatif. Implikasi tersebut tidak diuji dalam penelitian ini dan perlu diuji pada penelitian berikutnya.

Penelitian ini memiliki sembilan keterbatasan. Keterbatasan tersebut adalah sebagai berikut: (1) Jumlah informan terbatas dan tidak seimbang, yaitu dua informan di PKBM-A dan satu informan di PKBM-B dan PPK-C; (2) Wawancara dilakukan satu kali tanpa pengamatan pembelajaran di kelas; (3) Cara pencatatan tidak seragam karena sebagian wawancara direkam dan sebagian hanya dicatat; (4) Dokumen yang dianalisis berbeda periode dan jenisnya; (5) Dokumen yang tidak diperoleh dapat mencerminkan keterbatasan akses, sehingga ada kemungkinan bias ketersediaan dokumen; (6) PKBM dan PPK-C berada dalam regulasi yang berbeda sehingga perbandingan langsung terbatas; (7) Perspektif warga belajar dan pihak industri tidak tercakup; (8) Data dikumpulkan oleh tiga tim mahasiswa sehingga kedalaman pendalaman jawaban dapat berbeda antartim; (9) Panduan wawancara tidak diuji coba dan informan tidak diminta memeriksa ulang hasil analisis. Penelitian berikutnya dapat memakai triangulasi peneliti, yaitu analisis oleh beberapa peneliti dengan latar yang berbeda (Chitwattanakorn et al., 2024). Karena keterbatasan ini, tiga orientasi yang ditemukan diajukan sebagai proposisi tipologis untuk diuji pada lembaga lain, bukan sebagai generalisasi.

Simpulan

Penelitian ini mengidentifikasi tiga orientasi pengembangan kurikulum pada tiga lembaga pendidikan nonformal yang diteliti. PKBM-A menunjukkan orientasi kepatuhan, yaitu kebijakan pusat menjadi pemicu perubahan. PKBM-B menunjukkan orientasi misi, yaitu nilai organisasi induk menjadi penyaring isi kurikulum. PPK-C menunjukkan orientasi pasar, yaitu kebutuhan industri dan uji kompetensi independen menjadi penggerak. Setiap orientasi terutama bersumber dari satu kasus. Karena itu, statusnya masih proposisional dan perlu divalidasi pada kasus yang lebih banyak.

Ketiga lembaga berbagi dua pola. Pola pertama adalah model pengembangan yang diakui berbeda dengan isi dokumen yang diperoleh dan praktik yang dilaporkan. Pola kedua adalah tidak ditemukan bukti dokumenter bahwa hasil evaluasi kembali menjadi dasar perencanaan. Pemakaian hasil evaluasi secara informal tetap mungkin terjadi, tetapi tidak tercatat. Kedua pola ini menunjukkan bahwa kefleksibelan kurikulum nonformal tidak otomatis menghasilkan pengembangan kurikulum yang mandiri di tingkat lembaga.

Secara teoretis, penelitian ini menawarkan kerangka analitis sementara berupa proposisi tipologis untuk membaca pengembangan kurikulum tingkat meso pada jalur nonformal. Kerangka ini menghubungkan dua konsep. Konsep *curriculum making* menjelaskan sumber yang mengisi ruang keputusan meso, yaitu kebijakan, misi, atau

pasar. Konsep *decoupling* menjelaskan titik ketika keputusan meso terputus dari dokumen atau dari tujuan akhirnya. Secara praktis, penguatan perlu diarahkan pada penyusunan dokumen dari data lembaga sendiri, laporan evaluasi tahunan, dan pemantauan lulusan. Penelitian selanjutnya disarankan menguji kerangka ini pada lebih banyak lembaga, melibatkan warga belajar dan pihak industri, serta menambahkan pengamatan pembelajaran di kelas.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan terima kasih kepada pengelola dan informan di ketiga lembaga. Penulis juga berterima kasih kepada mahasiswa Program Studi Manajemen Pendidikan, FIP UNJ, yang membantu pengumpulan data, yaitu Aura Prameswari Wardana, Hafiz Nur Ihsan, Selvi Eka Putri, Diki Dermawan, Fazriah Yolanda Syarif, Sabrina Maulidia Hidayat, Gilda Mukti, Novi Astuti, dan Zahra Aqila.

Referensi

- Alsalamah, A., & Callinan, C. (2022). The Kirkpatrick model for training evaluation: Bibliometric analysis after 60 years (1959–2020). *Industrial and Commercial Training*, 54(1), 36–63. <https://doi.org/10.1108/ICT-12-2020-0115>
- Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S., & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. In *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 273–293). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211013>
- Asmahasanah, S., Chairunnissa, I. C., & Hakim, N. (2023). Navigating Merdeka curriculum in first grade: Teacher challenges and strategies. *Journal of Integrated Elementary Education*, 3(2), 137–149. <https://doi.org/10.21580/jieed.v3i2.17592>
- Astuti, D. H., & Ilyas. (2024). Manajemen program pendidikan kesetaraan Paket C di Homeschooling Putragama Semarang. *Inteligensi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 7(1), 153–167. <https://doi.org/10.33366/ilg.v7i1.5964>
- Baral, D. P., & Paudel, L. N. (2025). Exploring stakeholders' insights into TVET curriculum in Nepal: A qualitative inquiry on relevance and practice. *Journal of Technical and Vocational Education and Training*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.3126/tvet.v19i1.75717>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bromley, P., & Powell, W. W. (2012). From smoke and mirrors to walking the talk: Decoupling in the contemporary world. *Academy of Management Annals*, 6(1), 483–530. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.684462>
- Cahyaningtyas, A. W., & Sutarto, J. (2021). Implementasi muatan lokal pada pembelajaran program Paket C. *Journal of Nonformal Education and Community Empowerment*, 5(2),

170–178. <https://doi.org/10.15294/pls.v5i2.39793>

- Chen, P., Goncharova, A., Li, J., & Frommberger, D. (2024). Competence-based approaches in curricula: A comparative analysis of Russian and Chinese commercial vocational education and training programmes. *Research in Comparative and International Education*, 19(1), 63–90. <https://doi.org/10.1177/17454999231219840>
- Chitwattanakorn, T., Chavasirikultol, N., Kerdngern, N., & Joungrakul, J. (2024). Investigator triangulation: A strategy for enhancing trustworthiness in qualitative research. *Research Community and Social Development Journal*, 18(3), 521–532. <https://doi.org/10.14456/nrru-rdi.2024.30>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Dimmock, C., Tan, C. Y., Nguyen, D., Tran, T. A., & Dinh, T. T. (2021). Implementing education system reform: Local adaptation in school reform of teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 80, 102302. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102302>
- Efendi, R., Surya, P., Tarso, M., & R. (2025). Applying Merdeka Belajar in non-formal curriculum at PKBM Rumbai Koteka. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 4(1), 435–448. <https://doi.org/10.17509/curricula.v4i1.83921>
- Fikri, B., & Nugroho, R. (2025). Kompetensi pedagogik tutor dalam implementasi Kurikulum Merdeka pada pendidikan kesetaraan Paket A di PKBM Insan Cerdas Indonesia. *J+PLUS: Jurnal Mahasiswa Pendidikan Luar Sekolah*, 14(2), 48–61. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-luar-sekolah/article/view/69065>
- Hafidz, A., Warju, W., Lestari, Y., Kusuma, F. I., Nofaizzi, M. U., & Khusniyah, T. W. (2025). Mapping the future skills: A training needs analysis of education support staff in a vocational faculty. *Vokasi Unesa Bulletin of Engineering, Technology and Applied Science*, 2(3), 666–673. <https://doi.org/10.26740/vubeta.v2i3.48473>
- Hasanah, S. N., Sukmana, C., Ardiwinata, J. S., & Sodikin. (2025). Implementasi pelatihan tutor berjenjang berbasis kompetensi di PKBM Al Insan. *Diklus: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 9(1), 68–79. <https://doi.org/10.21831/diklus.v9i1.89186>
- Herman, H., Rohana, S., & Jailani, J. (2024). An evaluation of boarding school curriculum implementation in Aceh. *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, Dan Supervisi Pendidikan)*, 9(1), 634–649. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v9i1.14711>
- Hutapea, O. K., & Budiyo. (2026). Konsep kurikulum alternatif pendidikan nonformal di daerah terpencil: Kajian literatur berbasis pengembangan kurikulum model Taba. *Jurnal Ilmiah Global Education*, 7(1), 1063–1069. <https://doi.org/10.55681/jige.v7i1.5590>
- Kamil, N., Putri, I. P., & Sukiman. (2023). Inovasi pengembangan kurikulum Hilda Taba berbasis pendidikan Islam (Studi kasus di TK Kartini). *Indonesian Journal of Early*

- Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, 5(2), 296–305. <https://doi.org/10.35473/ijec.v5i1.2377>
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. ATD Press.
- Latief, S., Samsuddin, S., & A. (2024). Nonformal education and Merdeka curriculum policy: The leaders' perspective. *Studies in Learning and Teaching*, 5(1), 165–175. <https://doi.org/10.46627/silet.v5i1.358>
- Limiansi, K., Aw, S., Paidi, S., & C. (2023). Biology teachers' perspective on change of curriculum policy: A case for implementation of "independent" curriculum. *The Qualitative Report*, 28(9), 2620–2638. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6204>
- Maaranen, K., & Afdal, H. W. (2024). Experienced autonomy in the curriculum and Didaktik traditions. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2427444>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64–77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Ni'mah, I. N., Zamzami, M. I., Nasiruddin, N., & Uzza, H. U. (2023). Evaluasi kurikulum qawa'id dengan model CIPP di Madrasah Diniyyah Salafiyah 4 Al-Munawwir Krapyak. *Asatiza*, 4(2), 98–112. <https://doi.org/10.46963/asatiza.v4i2.853>
- Nindyanti, D., Musa, S., & Santika, T. (2024). Pelaksanaan pembelajaran program pendidikan kesetaraan Paket B berbasis life skill di PKBM Aditya Karawang. *Comm-Edu (Community Education Journal)*, 7(1), 120–126. <https://doi.org/10.22460/commedu.v7i1.19264>
- Nugraheni, A. S. C., & Alfarizki, F. R. (2022). Optimizing the existence of non-formal education to support childrens's developmental rights. *DWIJA CENDEKIA: Jurnal Riset Pedagogik*, 6(3), 501–510. <https://doi.org/10.20961/jdc.v6i3.68121>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum making: A conceptual framing. In *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1–28). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Rokayah, H., N., V., R., M., I. M., S., U., S., & A. (2023). Reflection of Indonesian educators on the implementation of the Merdeka Curriculum. *Mimbar Sekolah Dasar*, 10(3), 684–700. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v10i3.64864>

- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Salsabilla, I. S., Asiyah, N., Bakhri, S., Zarkasi, Z., & Zakaria, G. A. N. (2026). Implementing the Kirkpatrick model in job training management: A qualitative case study at BBPVP Semarang. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 16(1), 28–43. <https://doi.org/10.21831/jpv.v16i1.78932>
- Sari, L. (2025). Efektivitas implementasi Kurikulum Merdeka pada pendidikan kesetaraan (Studi di PKBM Samera Indonesia Kabupaten Deli Serdang Sumatera Utara). *Jurnal Manajemen Pendidikan Dasar, Menengah Dan Tinggi*, 6(3), 413–421. <https://doi.org/10.30596/jmp-dmt.v6i3.25980>
- Sastrawijaya, A., Pujiastuti, E., Lisyanti, M., & S., Sanudin. (2023). Penyusunan kurikulum operasional pendidikan kesetaraan berbasis kearifan lokal pada PKBM. *Jurnal Kewarganegaraan*, 7(2), 1966–1982. <https://doi.org/10.31316/jk.v7i2.5575>
- Shrestha, D. K. (2021). Graduate tracer study for refining TVET programs. *Journal of Technical and Vocational Education and Training*, 1(15), 100–111. <https://doi.org/10.3126/tvet.v1i15.45172>
- Sichombe, B. (2022). Tracer study of 2017–2019 NAMCOL TVET graduates. *Journal of Learning for Development*, 9(3), 545–562. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i3.651>
- Siregar, A. W., Br Ginting, T. G. N., Situmorang, A., Patunnisa, T., Nababan, S. L., Afriza, M., Mariah, S., & Subaedah, S. (2026). Pengaruh kemampuan pedagogik tutor terhadap pengembangan SDM warga belajar di PKBM Al-Ikhram. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(2), 217–230. <https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.44909>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Syamsuri, S., Darlan, S., & Indrajaya, K. (2024). Implementasi kebijakan Merdeka Belajar kurikulum pendidikan nonformal pada PKBM Luthfillah Palangka Raya. *Neraca: Jurnal Pendidikan Ekonomi*, 9(2), 120–127. <https://doi.org/10.33084/neraca.v9i2.7176>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tep, V. (2024). Teacher educators as curriculum developers: A case study of teacher education colleges in Cambodia. *Frontiers in Education*, 9, 1328023. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328023>
- Trisnawati, N., & Suminar, T. (2025). Kesiapan tutor mengelola pembelajaran dengan Kurikulum Merdeka pada program kesetaraan Paket C di PKBM Citra Ilmu Kabupaten Semarang. *Comm-Edu (Community Education Journal)*, 8(3), 698–709. <https://doi.org/10.22460/comm-edu.v8i3.28862>
- Valdelamar González, C., & Calle-Díaz, L. (2023). Teachers' agency development when adapting the Colombian English suggested curriculum for high school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 201–216. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.104627>
- Vanderstraeten, R. (2023). The differentiation of family and school education: Historical conditions and current tensions. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(3),

289–297. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2277504>

Vivek, R., Nanthagopan, Y., & Piriyaatharshan, S. (2023). Beyond methods: Theoretical underpinnings of triangulation in qualitative and multi-method studies. *SEEU Review*, 18(2), 105–122. <https://doi.org/10.2478/seeur-2023-0088>

Wagio, M., & Siswantoyo. (2026). Urgensi penanaman growth mindset bagi tutor di pusat kegiatan belajar masyarakat. *Damhil Education Journal*, 6(1), 22–38. <https://doi.org/10.37905/dej.v6i1.3176>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Yoto, M., Suyetno, A., Mawangi, P. A. N., Romadin, A., & Paryono. (2024). The role of industry to unlock the potential of the Merdeka curriculum for vocational school. *Cogent Education*, 11(1), 2335820. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2335820>