

KONSEP PENGALAMAN BELAJAR DALAM PERSPEKTIF TRANSFORMATIF: ANTARA MEZIROW DAN FREIRE

Ila Rosmilawati

Jurusan Pendidikan Luar Sekolah, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan,
Universitas Sultan Ageng Tirtayasa
irosmilawati@gmail.com

Abstrak

Keterlibatan dalam belajar (*learning engagement*) merupakan proses transformative jika peserta didik mengalami perubahan diri melalui proses belajar. Perubahan diperoleh dari proses berpikir kritis dan refleksi terhadap perilaku dan pengetahuan yang didapat, yang berkontribusi pada proses pemberdayaan diri (Harvey & Knight, 2006). Bagi peserta didik yang mengikuti proses belajar melalui pendidikan non formal, efektivitas belajar mungkin akan sulit didapatkan. Kualitas proses dan hasil pembelajaran dalam pendidikan non formal dianggap lebih rendah dibanding pendidikan formal. Untuk itu, dapat dimengerti jika para siswa dan masyarakat menilai rendah pendidikan non formal. Hal ini disebabkan karena kualitas pembelajaran hanya dilihat dari pendekatan *instrumentalist*, yaitu dari performansi akademik siswa (Zingier, 2008). Hasil kajian literatur tentang perspektif transformatif akan menjelaskan bagaimana para siswa diberi kesempatan untuk mengenali potensi perubahan dalam diri menuju pribadi yang otonom. Kajian teori pembelajaran transformatif (Mezirow, 1991) dan pedagogi kritis (Freire, 1973) akan memberikan kerangka berpikir yang berguna untuk menganalisis dan mengidentifikasi kemungkinan siswa kurang beruntung untuk bisa mengalami transformasi sebagai pembelajar. Berdasarkan konsep perspektif transformatif, setiap siswa memiliki kapasitas untuk memberi makna pengalaman belajar yang dialaminya. Setiap siswa akan mampu meyakini bahwa pengalaman belajar di pendidikan non formal menawarkan konsep yang berbeda, melebihi pendekatan *instrumentalist*. Yaitu para siswa memiliki kapasitas untuk melihat, menginterpretasi, mengkritisi, dan menemukan arti atau perspektif baru tentang pengalaman belajar dalam kerangka masyarakat yang adil dan demokratis.

Kata Kunci: *pembelajaran transformatif, pedagogi kritis, pengalaman belajar, pendidikan non formal*

Abstract

Learning engagement is seen as a transformative process if the students experience self-change through learning, which is result of thinking critically and reflecting on their behaviour and knowledge that contribute of self-empowerment (Harvey & Knight, 1996). For Indonesia disadvantaged students who experience learning at non formal education) it might not be the case. Quality of learning experience and outcomes in non formal education are not held to the same accountability standards as the mainstream school. Therefore, I understand that if the students and society undervalues the non formal education system, learning quality can be viewed as instrumental or rationally technical, which is standard of learning outcomes based only on academic performance (Zingier, 2008). However, through the framework of perspective transformation, it is allow an opportunity for students to recognise self-transformation as a learner. The theories of transformative learning (Mezirow, 1991) and critical pedagogy (Freire, 1973) are useful lenses to examine for identifying the possibility of disadvantaged students witnessing transformative experience. Based on these theories, every student can make their own meaning of the process of re-engagement in learning because each has the capacity to examine their own experience. The students will come to belief that the non formal education offers a "different" learning experience beyond the instrumentalist approach in which students come to perceive, interpret, criticise and reflect their learning experience for more just and democratic society.

Keywords: *transformative learning, critical pedagogy, learning experience, non formal education*

PENDAHULUAN

Tujuan kajian literatur ini untuk mencari perspektif yang berbeda tentang makna pengalaman belajar dan arti hasil belajar bagi siswa pendidikan non formal di Indonesia. Pengalaman dan hasil belajar yang baik umumnya diukur dengan capaian performansi akademik. Perspektif transformatif memberikan kerangka konsep yang berbeda dalam menginterpretasi makna pengalaman belajar siswa di pendidikan non formal, seperti pengalaman belajar di pendidikan kesetaraan. Pendidikan kesetaraan telah memberikan akses bagi anak dan remaja kurang mampu akan hak-hak dasar mendapatkan pendidikan, termasuk manfaat yang akan mereka dapatkan untuk kehidupannya. Program pendidikan ini banyak dimanfaatkan oleh anak dan remaja, baik sebagai sekolah yang menyediakan “kesempatan belajar kedua” (*second chance education*) setelah gagal pada kesempatan pertama atau mereka yang memanfaatkan pendidikan kesetaraan sebagai pilihan satu-satunya karena pilihan lain tidak dapat diakses. Melalui pendidikan non formal, siswa kurang beruntung diharapkan mendapatkan pengalaman belajar yang berbeda dan khas, sehingga pengalaman dan pengetahuan tersebut dapat dijadikan modal untuk perubahan personal dan sosial.

Hasil penelitian terdahulu menyatakan bahwa satuan pendidikan non formal, misalnya pendidikan kesetaraan kurang mendapatkan apresiasi yang baik di masyarakat. Dibandingkan dengan sekolah formal atau sekolah yang menjadi arus utama masyarakat, pendidikan kesetaraan diklasifikasikan sebagai pendidikan kelas dua yang ditandai dengan kualitas dan performansi siswa yang rendah. Misalnya, Organisasi Buruh Indonesia (2011) yang bermarkas di Jakarta mengungkapkan bahwa lulusan pendidikan kesetaraan tidak dapat melanjutkan ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi, baik itu sekolah formal tingkat atas atau perguruan tinggi. Hal ini karena lulusannya tidak mampu bersaing dengan siswa lulusan sekolah formal, atau karena kepala sekolah di sekolah formal tidak memiliki inisiatif untuk mengakomodasi kelompok mereka demi mempertahankan kualitas siswanya (Irwanto, Hendriati & Hestyanti, 2001; International Labour Organization, 2011; Syaukani, 2008).

Kerangka konsep yang dipakai untuk membangun argumen atas hasil penelitian

tersebut diasumsikan menggunakan pendekatan *instrumentalist* atau melihat kualitas pembelajaran dari sudut pandang teknis, dimana hasil belajar diukur dari performansi akademik peserta didik (Zingier, 2008, pp. 1771-1772). Padahal, jika dikaji dengan menggunakan perspektif transformatif, sistem pendidikan kesetaraan di desain melampaui pendekatan *instrumentalist*, dimana keberhasilan siswa dalam belajar dinilai dari perubahan aspek psikologis siswa, khususnya perubahan cara pandang (*mindset*) sebagai perubahan kesadaran yang mendasar yang akan digunakan untuk memaknai pengalaman hidupnya. Cara pandang baru tersebut didapat dari proses berpikir kritis dan hasil refleksi terhadap perilaku dan pengetahuan yang didapat, yang berkontribusi pada pemberdayaan diri tiap siswa (Harvey & Knight, 1996). Untuk itu, kajian literatur mengenai perspektif transformatif penting dilakukan untuk menemukan dimensi yang berbeda dalam menilai pengalaman belajar siswa dalam konteks pendidikan non formal. Perspektif transformatif berasal dari teori pembelajaran transformatif (Mezirow, 1991) dan pedagogi kritis (Freire, 1973). Kedua teori ini memiliki cara pandang yang berbeda mengenai konsep perubahan (*transformation*). Teori pembelajaran transformatif memandang hasil perubahan peserta didik dari perubahan cara berpikir (*mindset*) dan emosi masing-masing individu. Tetapi, teori pedagogi kritis memandang perubahan sebagai hasil dari kesadaran (*consciousness*), yaitu kemampuan setiap peserta didik untuk belajar menganalisis realitas sosialnya dan bertindak mengubah realitas tersebut.

Peserta didik di satuan pendidikan non formal sangat heterogen. Sebagian besar berasal dari kelompok kurang beruntung (*disadvantaged groups*), baik secara ekonomi, politik, maupun sosial. Untuk itu, kelompok belajar di satuan pendidikan ini bisa terdiri dari anak usia sekolah, tetapi di kelompok lain merupakan campuran anak usia sekolah dan orang dewasa. Demikian pula jika kita lihat dari latar belakang peserta didik, tidak sedikit dari mereka yang memiliki tanggung jawab di luar tanggung jawabnya sebagai pelajar, seperti membantu keluarga atau bekerja untuk memenuhi kebutuhan dasar. Akan tetapi, peserta didik yang heterogen tersebut datang ke satuan pendidikan non formal dengan memiliki tujuan dan harapan

yang sama, yaitu mendapat akses pendidikan, termasuk manfaatnya untuk kehidupan di masa depan. Disini, kita dapat melihat secara jelas bahwa keberadaan pendidikan non formal sangat efektif dalam memberi kesempatan seluas-luasnya untuk siapa saja yang ingin mengakses pendidikan. Disatu sisi, pemerintah Indonesia telah bekerja keras dalam mengembangkan jalur alternatif dalam pendidikan, disisi lain kritik terhadap jalur persekolahan ini terus mengalir. Sebagian besar kritik berkaitan dengan hasil belajar (*outcomes*). Contohnya, pendidikan kesetaraan di Indonesia diklasifikasikan sebagai pendidikan yang memiliki kualitas rendah dan performansi akademik peserta didiknya lebih rendah dibanding dengan mereka yang berasal dari sekolah formal. Keadaan ini menimbulkan pertanyaan; bagaimana pendidikan non formal dapat memberikan hasil dan manfaat untuk peserta didiknya yang berasal dari latar belakang yang beragam?

Untuk menjawab pertanyaan diatas, diperlukan konsep yang berbeda dari konsep yang biasa dipakai untuk mengukur keberhasilan program pendidikan, seperti pengukuran hasil belajar siswa berdasarkan peningkatan pengetahuan atau nilai akademik atau dikenal dengan pendekatan *instrumentalist*. Konsep pengukuran hasil pembelajaran seperti ini kurang bisa diterima dalam sistem pendidikan non formal, karena hanya menempatkan peserta didik sebagai objek (bukan subjek) dan pasif, bahkan tidak mengakui potensi dan hak otonom peserta didik. Sebaliknya, diperlukan konsep pengukuran kualitas pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek dengan mendengar langsung penilaian mereka tentang pengalaman belajarnya sendiri. Terlebih, karakteristik peserta didik di satuan pendidikan non formal yang bersifat heterogen, artinya setiap peserta didik akan memberikan makna yang beda untuk menilai pengalaman belajarnya, serta justifikasi hasil dan manfaat pendidikan yang dijalaninya berdasarkan orientasi pendidikan masing-masing. Perspektif transformatif, dalam hal ini, meyakinkan kita bahwa untuk menilai keberhasilan suatu pembelajaran, maka strategi yang paling efektif adalah mendengarkan peserta didik menilai sendiri pengalaman belajarnya.

PEMBAHASAN

Pendidikan non formal di Indonesia menawarkan jalur alternatif bagi anak dan remaja yang kurang beruntung untuk dapat mengakses pendidikan ketika pendidikan formal tidak tersedia untuk mereka, atau tidak sesuai dengan kondisi kehidupan mereka. Penelitian yang mendokumentasikan pengalaman belajar dari perspektif peserta didik di sektor pendidikan non formal masih terbilang jarang, padahal sektor ini semakin tumbuh dan berkembang, khususnya dalam upaya meningkatkan partisipasi pendidikan nasional. Kalaupun ada, publikasi berfokus pada pengukuran jumlah lulusan dan nilai hasil belajar. Untuk itu, kini saatnya kita mengubah konsep pengukuran kualitas pendidikan, dengan mengedepankan cara-cara yang lebih humanis, yaitu mendengarkan “suara” siswa tentang apa yang mereka rasakan dan pikirkan. Meningkatkan keterlibatan siswa dalam belajar (*learning engagement*) dan mendengarkan “perspektif” siswa tentang belajar (*learning*), pengajaran (*teaching*) dan persekolahan (*schooling*) yang mereka alami menjadi dasar penilaian apakah siswa di satuan pendidikan non formal mendapatkan manfaat dari program pendidikan ini atau tidak.

Perspektif Transformatif

Perspektif transformatif adalah konsep pembelajaran yang menghasilkan perubahan pada individu tentang bagaimana individu tersebut mengerti dan memaknai kenyataan dan pengalaman hidupnya. Ini mencakup proses seseorang dalam melihat dan memahami proses belajar yang dialaminya saat ini dan menghubungkannya dengan keadaan hidupnya. Seseorang yang berhasil mengubah asumsi dasar yang dimiliki dan sadar atas kelemahan perspektif yang dianutnya untuk kemudian beralih pada perspektif baru adalah orang yang telah mengalami proses pembelajaran transformatif. Pembelajaran transformative (*transformative learning*) merupakan model pembelajaran yang dikembangkan dari perspektif transformatif. Transformasi dalam diri manusia adalah proses perubahan yang mendasar, baik dari segi bentuk, penampilan, kondisi, karakteristik dan substansi.

Teori pembelajaran transformative muncul pada tahun 70-an yang didasari pada hasil penelitian besar yang dilakukan oleh Mezirow

(1978) terhadap kelompok wanita yang kembali bersekolah setelah dalam kurun waktu yang lama telah meninggalkan bangku sekolah. Salah satu dari sampel penelitian Mezirow adalah istrinya sendiri. Penelitian ini berfokus pada perubahan peran dan konsep diri yang dialami oleh para wanita sebagai hasil dari proses pembelajaran. Studi ini menemukan bahwa seiring dengan berkembangnya kesadaran kritis para wanita sebagai hasil dari pengalaman pembelajaran setelah kembali ke bangku sekolah, asumsi dan cara berpikir (*frame of reference*) mengalami perubahan, yang kemudian Mezirow menyebutnya sebagai ‘perspektif transformatif’ (*perspective transformation*) (Mezirow, 2000, p. xi). Hasil penelitian Mezirow tentang wanita yang kembali bersekolah sejalan dengan fenomena remaja Indonesia yang memutuskan kembali bersekolah melalui jalur alternatif, salah satunya melalui pendidikan kesetaraan. Pendidikan kesetaraan didesain melayani anak dan remaja yang telah meninggalkan sekolah formal tanpa menyelesaikan pendidikannya. Para remaja kurang beruntung ini, sebagian dari mereka memilih untuk kembali bersekolah, seperti halnya para perempuan dalam penelitian Mezirow. Kemungkinan terjadinya kesamaan akan adanya perubahan cara pandang, pemahaman dan pemaknaan pengalaman hidup oleh para remaja di pendidikan non formal, maka mengkaji teori ini sangat berguna untuk membantu para pemerhati pendidikan alternatif untuk menginterpretasi makna pengalaman belajar.

Filosofi pembelajaran transformatif berangkat dari paradigma konstruktivisme, humanisme dan teori sosial kritis. Asumsi dasar konstruktivisme adalah bahwa setiap manusia mampu memaknai dirinya sendiri berdasarkan hasil interaksi dengan orang lain dibandingkan dengan pengaruh dari luar (Mezirow, 1991, p. xiv). Untuk itu, pembelajaran transformatif merupakan proses pembentukan, evaluasi, dan revisi terhadap asumsi dan persepsi pembelajar terhadap apa yang dialami dan dipelajarinya. Kemudian, filosofi humanistik yang menjadi cikal bakal teori pembelajaran transformatif juga berkeyakinan bahwa setiap manusia mampu menentukan pilihan. Prinsip filsafat pendidikan humanisme berdasarkan pada eksistensi setiap individu dan kebutuhan manusia. Selanjutnya, teori sosial kritis memiliki pengaruh pada

perspektif transformatif yang dikembangkan oleh Mezirow. Mezirow adalah salah satu murid Habermas yang mengatakan bahwa perspektif, asumsi, kepercayaan tumbuh karena pengaruh ideologi dominan suatu masyarakat (Habermas, 1987). Ideologi mempengaruhi individu dan dipakai oleh individu untuk memaknai pengalaman hidupnya. Sebagai contoh, jika ideologi dominan suatu masyarakat adalah kapitalisme, maka masyarakat akan memandang perolehan materi dan kesejahteraan sebagai pokok kehidupan. Dalam hal ini, ideologi dominan dianggap sebagai dasar dan cara untuk berpikir dan bertindak. Sebaliknya, jika seseorang mampu mengenali bahwa asumsi-asumsi dan kepercayaan-kepercayaan tersebut tidak sesuai dengan cara pandangnya, maka dia telah memasuki suatu proses pembelajaran (*learning*), dimana hal ini akan bermuara pada terbentuknya cara pandang atau perspektif baru. Proses belajar inilah yang menjadi tujuan pencapaian pembelajaran transformatif, yaitu adanya perubahan kerangka acuan berpikir (*frame of reference*) peserta didik yang merupakan hasil dari refleksi atas pengalaman belajarnya.

Pembelajaran transformatif adalah proses perubahan makna lama yang dimiliki seseorang menuju makna baru berdasarkan hasil dari revisi interpretasi makna pengalaman sebagai acuan tindakan dimasa mendatang (Mezirow, 1996, p. 162). Individu yang bertransformasi menjadi pembelajar adalah individu yang mampu mengarahkan diri sendiri, kritis dan mampu berpikir secara otonom (Simorok, 2010, 47-48). Proses transformasi ini dapat dicapai melalui empat cara; (i) mengelaborasi kerangka acuan berpikir saat ini (*existing frame of reference*); (ii) mempelajari kerangka acuan berpikir baru (*new frame of reference*); (iii) mengubah cara pandang (*points of view*); atau mengubah kebiasaan berpikir (*habits of mind*) (Mezirow 2012, 2012, p. 84). Yang dimaksud Mezirow tentang kerangka acuan berpikir (*frame of reference*) adalah struktur asumsi yang membatasi persepsi, kognisi dan perasaan individu (Mezirow, 1997, p. 5). Perubahan perspektif atau kerangka acuan berpikir akan menghasilkan perubahan cara berperilaku dan bertindak (Cranton, 1994, p. 730). Kebiasaan berpikir (*habit of mind*) adalah kumpulan asumsi yang bertindak sebagai penyaring atau *filter* ketika kita memaknai pengalaman belajar dan

hidup. Hal ini selanjutnya akan menjadikan cara pandang (*point of view*) – yaitu ekspektasi, kepercayaan, perasaan, sikap dan penilaian - mempengaruhi kita dalam menginterpretasikan dan mengevaluasi pengalaman belajar kita. Peserta didik di pendidikan non formal secara tidak langsung telah disosialisasikan oleh masyarakat secara umum bahwa pengalaman belajar di sekolah bukan arus utama, tidak akan sama atau bahkan lebih rendah kualitasnya dibandingkan dengan pengalaman belajar yang ditawarkan sekolah formal. Sosialisasi tersebut membentuk kebiasaan berpikir peserta didik, yang kemudian akan mempengaruhi bagaimana mereka menilai pengalaman belajarnya di pendidikan non formal.

Mezirow (2000) berdasarkan hasil penelitiannya kemudian mengidentifikasi proses terjadinya perubahan (transformasi) seseorang melalui 10 tahap:

1. Mengalami disorientasi atau dilemma (*experiencing a disorienting dilemma*).
2. Menguji perasaan bersalah atau malu oleh diri sendiri (*self-examining feelings of guilt or shame*).
3. Menguji asumsi-asumsi secara kritis (*assessing assumptions critically*).
4. Mengetahui bahwa ketidakpuasan dan proses transformasi dapat dibagi atau dikomunikasikan dengan orang lain, dan menegosiasikan perubahan yang sama (*recognizing that one's discontent and process of transformation are shared, and that others have negotiated a similar change*).
5. Melakukan penjajakan terhadap pilihan-pilihan akan peran, hubungan, dan tindakan baru (*exploring options for new roles, relationships and actions*).
6. Merencanakan tindakan (*planning a course of action*).
7. Memperoleh pengetahuan dan keterampilan untuk mengimplementasikan rencana (*acquiring knowledge and skills for implementing one's plan*).
8. Mencoba peran baru (*trying out new roles provisionally*).
9. Membangun kompetensi dan kepercayaan diri dalam peran dan hubungan baru (*building competence and self-confidence in new roles and relationships*).

10. Integrasi kehidupan dengan perspektif baru (*reintegrating into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective*).

Berdasarkan kesepuluh tahapan proses transformasi, ada dua fase yang menjadi krusial; (i) disorientasi atau dilema (*disorienting dilemma*: tahap 1), dan refleksi diri secara kritis (berkaitan dengan tahap 2-10). Disorientasi dijelaskan sebagai perasaan bahwa pengalaman atau kenyataan tidak sesuai dengan ekspektasi, dan mempengaruhi emosi seseorang. Tahap selanjutnya, yaitu refleksi diri secara kritis melibatkan pengujian terhadap faktor-faktor yang mempengaruhi perubahan perspektif individu. Hal ini merupakan proses dimana seseorang berusaha menjustifikasi kepercayaannya, baik secara rasional ataupun emosional, menguji asumsi-asumsi atau melalui dialog dengan orang lain. Elemen sentral dari perspektif transformatif adalah refleksi diri secara kritis. Misalnya, ketika remaja putus sekolah kemudian memutuskan kembali ke sekolah, dia mungkin akan bertanya pada dirinya sendiri tentang keputusannya tersebut; “*mengapa saya harus kembali bersekolah? Apakah ini berguna untuk kehidupan saya dimasa mendatang?*”. Bertanya pada diri sendiri adalah proses awal terjadinya refleksi diri untuk mencari jawaban akan ketidakpastian dan ketakutan di masa mendatang atau karena perasaan kurang nyaman akan kemampuan akademiknya setelah putus sekolah. Begitu juga ketika peserta didik sedang mengalami proses belajar, proses refleksi berada pada usaha untuk mencari jalan keluar atau strategi jika orang tersebut menemukan kesulitan dalam belajar. Peserta didik mungkin akan bertanya kepada dirinya sendiri; “*apakah saya telah salah menginterpretasikan apa yang telah guru jelaskan?*”. Begitu juga ketika peserta didik merasa asing di tengah-tengah komunitas sekolah barunya, dia mungkin akan bertanya; “*apakah normal jika saya merasakan bahwa saya tidak diterima atau mendapatkan tempat di komunitas sekolah ini?*”. Pertanyaan-pertanyaan refleksi ini muncul sebagai tanda adanya potensi seseorang untuk mengubah kebiasaan berpikir (*habit of the mind*). Refleksi diri dapat membentuk reaksi atau tindakan yang bermuara pada terjadinya proses transformasi, yaitu perubahan kerangka acuan berpikir (*frame of*

reference) atau kebiasaan berpikir (*habit of mind*).

Pedagogi Kritis

Perspektif transformatif juga berangkat dari filsafat utama pendidikan Freire, yaitu konsep *conscientization*; suatu perubahan kesadaran dari rasa menerima kenyataan dan realitas hidup menjadi percaya bahwa realitas hidup dapat diubah. Bagi Freire, pendidikan adalah sebagai praksis (aksi dan refleksi) pembebasan. Dasar pemikiran Freire adalah bahwa setiap manusia memiliki kemampuan untuk memilih, menguji, mengkaji dan menguji kembali lalu menghasilkan tindakan baru (Freire, 1998, p. 499).

Remaja kurang beruntung di Indonesia hidup di lingkungan yang miskin dan marginal, yang menghalangi mereka mendapatkan akses pendidikan yang layak. Mereka juga sering terisolasi dari interaksi dengan masyarakat secara luas, sehingga menghambat potensi untuk mengembangkan diri. Disaat para remaja ini mengenyam pengalaman belajar di pendidikan non formal, kemungkinan besar mereka akan mengalami isolasi dari sistem pendidikan dan institusi pendidikan di sekitarnya. Stereotip diekspresikan dengan memberikan label bahwa mereka adalah siswa “ dengan resiko” (*at risk*) dan “tidak memiliki kapasitas” (*non-capable*) yang mungkin berujung pada perasaan tersisihkan dari komunitas pendidikan. Konsep alienasi - kesadaran manusia yang telah dikuasai atau dibelenggu oleh suprastruktur ideologis yang ada diluar dirinya, sehingga manusia terpisah dari dunianya - menjelaskan keadaan peserta didik yang berada di jalur pendidikan non formal. Konsep alienasi berkaitan dengan hubungan atau interaksi peserta didik sebagai agen sosial dan struktur sosial yang lebih luas (Newman, 1981 dalam Taines, 2012). Alienasi terjadi ketika peserta didik di pendidikan non formal tidak memahami keberadaannya dalam lingkungan sekolah, ketika mereka melihat bahwa konten pendidikan tidak relevan untuk mereka, dan ketika mereka merasa tersisih dari komunitas belajar (Martin, 2008, pp. 35-36). Sebagaimana kita ketahui, sebagian besar peserta didik di jalur pendidikan non formal adalah mereka yang pernah mengalami kegagalan dalam pendidikan sebelumnya, dan pengalaman ini tidak menyenangkan bagi mereka. Sehingga, perlu untuk menginvestigasi

lebih lanjut apakah pengalaman belajar mereka saat ini masih mengalienasi atau justru sebaliknya, mereka terlibat aktif dalam pengalaman belajar yang baru.

Pendidikan formal sebagai pendidikan arus utama telah mengajarkan peserta didiknya untuk berkompetisi agar memenuhi standar pendidikan yang sudah di desain. Kurikulum tersembunyi pada pendidikan formal di Indonesia termasuk prestasi, disiplin dan mandiri. Dengan berbekal pengalaman belajar sebelumnya di sekolah formal, akan mempengaruhi cara berpikir peserta didik bahwa etos kerja, nilai, dan budaya di sekolah non formal berbeda dengan pengalaman mereka di sekolah sebelumnya. Akibat dari semua ini, tidak menutup kemungkinan peserta didik akan merasa teralienasi, seperti tidak berdaya dan tidak memiliki aturan. Dalam upaya membebaskan diri dari alienasi dan kondisi yang menindas, peserta didik di pendidikan non formal harus menemukan jati diri. Kenyataannya orang yang tertindas tidak “marginal”, mereka tidak hidup di luar masyarakat (Freire 1998). Kaum tertindas harus mengubah diri dari manusia yang ada untuk keuntungan si penindas (*being for others*) menjadi subjek-subjek yang berinteraksi bagi dirinya sendiri (*being for themselves*). Konsep pedagogi kritis dari Paulo Freire, berguna untuk mengungkap kemungkinan peserta didik di satuan pendidikan non formal mengalami kesadaran diri dan transformasi. Potensi kesadaran kritis yang dimiliki tiap-tiap individu memberikan ruang bagi peserta didik untuk memahami bagaimana sistem pendidikan di jalur non formal berjalan, dan bagaimana sistem tersebut memberikan pengaruh positif bagi masa depan mereka.

Konsep utama dari pedagogi kritis adalah adanya kesadaran kritis (*critical consciousness*) peserta didik. Untuk mengidentifikasi apakah peserta didik mengalami proses penyadaran (*consciousness*) melalui pengalaman belajarnya, tiga komponen berikut ini dapat di eksplorasi; (i) refleksi diri (*self/reflection*); (2) dialog dengan orang lain (*others/dialogue*); (iii) aksi/transformatasi (*action/transformation*) (Freire, 1973). Kesadaran kritis salah satunya diperoleh melalui refleksi diri yang dilakukan secara terus menerus (Berta-Avila, 2003, p. 123). Refleksi diri adalah proses yang unik dimana manusia mampu melakukan dialog dengan dirinya sendiri, melakukan refleksi

tentang kenyataan hidupnya dan menghubungkannya dengan dunia di sekelilingnya. Refleksi dapat terjadi ketika peserta didik menyadari bahwa mereka adalah pemilik kehidupan bagi dirinya sendiri, walaupun mengalami kesenangan dan kepedihan dalam proses belajar. Kegiatan refleksi bisa menjadi sarana untuk proses melepaskan diri dari masalah dan kepenatan. Dalam konteks di Indonesia, praktik-praktik pembebasan jarang terjadi di institusi sosial seperti sekolah, karena budaya diam telah dipengaruhi oleh praktik-praktik hegemoni seperti aturan-aturan, moral, dan otoritas intelektual (Nuryanto, 2006, p. 62). Konsensus politik dan ideologi yang diterjemahkan kedalam kurikulum telah membatasi kebebasan peserta didik.

Komponen utama berikutnya adalah komunikasi antar peserta didik, yang menandakan adanya komitmen untuk terbuka terhadap ide orang lain. Dialog menjadi praxis (proses aksi dan refleksi) yang mendorong peserta didik untuk bertindak dengan kerendahan hati dan mendengarkan orang lain untuk mengenali eksistensi orang lain. Freire (1998) menekankan bahwa ide dan pengalaman individu bukan satu-satunya yang ada dan diakui, tetapi kemampuan mendengarkan dan berdiskusi menjadi hal penting agar setiap peserta didik bisa menjadi agen kemanusiaan. Akan tetapi, dalam konteks di Indonesia, Sudiarja (2003, dalam Nuryanto, 2006) mengatakan bahwa tradisi indoktrinasi dalam pendidikan masih dilakukan. Sebagai contoh, guru tidak menyediakan tempat untuk dialog dengan peserta didik. Sebagai akibatnya, peserta didik menerima saja apa yang diajarkan guru sebagai kebenaran. Konsep pedagogi kritis ini dapat digunakan sebagai kerangka berpikir untuk menemukan praktik-praktik proses penyadaran (*conscientization*) dalam pendidikan non formal, seperti mengidentifikasi kemungkinan peserta didik memberikan makna yang berbeda atas pengalaman belajarnya.

Komponen terakhir adalah aksi/transformatif, membantu peserta didik memahami faktor-faktor yang menghalangi perubahan sehingga mereka secara langsung bekerja untuk memperbaikinya. Aksi adalah tindakan individu yang memberikan efek terhadap perubahan sosial dan politik. Jika seseorang merasakan bahwa mereka mampu membuat perubahan, maka mereka akan terlibat

dengan tindakan kritis (*critical action*). Akan tetapi, tindakan kritis bergantung pada apa yang peserta didik alami di kelas.

Dengan menggunakan pedagogi kritis sebagai kerangka berpikir (*framework*), kita akan mampu melihat bahwa keputusan remaja kurang beruntung yang kembali bersekolah adalah hasil dari proses *conscientization*, dan kesadaran kritis adalah faktor signifikan yang mempengaruhi keputusan tersebut. Faktor lain, seperti pengaruh budaya (contohnya keluarga dan masyarakat sekitar peserta didik yang menjunjung tinggi nilai pendidikan), pengaruh pertemanan, atau karena takut menjadi pengangguran (karena terbatasnya lapangan kerja), mungkin memotivasi remaja untuk kembali bersekolah. Namun, keputusan itu diyakini datang dari sendiri melalui kesadaran diri sendiri karena sejatinya setiap individu mampu mengenali peluang dan tantangan dalam pendidikan.

Hasil Belajar dari Pembelajaran Transformatif

Pembelajaran transformatif adalah pembelajaran yang menghendaki terjadinya perubahan cara berpikir atau mindset peserta didik. Perubahan mindset tersebut sering terjadi melalui proses sosial dimana peserta didik memahami bahwa hubungan sosial dan budaya mempengaruhi kepercayaan dan perasaan mereka. Terdapat banyak bentuk hasil belajar dari pembelajaran transformatif seperti yang dituliskan banyak literatur, termasuk pemberdayaan terhadap diri sendiri, peningkatan kepercayaan diri dalam menjalankan peran dan hubungan baru, peduli dengan orang lain, dan hubungan dengan orang lain (Taylor, 1997), perubahan pada pemahaman terhadap diri sendiri, perubahan pada kepercayaan dan perubahan pada tindakan (Clark & Wilson, 1991), pengembangan emosional, kemampuan refleksi dan berpikir kritis (Clark, 1993).

Hasil dari pembelajaran transformatif ini berhubungan dengan pengembangan kognitif, perubahan psikososial dan aksi sosial. Hasil belajar yang berhubungan dengan perkembangan kognitif berkaitan dengan perubahan perspektif peserta didik (Mezirow, 1991). Melalui aktivitas refleksi kritis yang dilakukan secara terus menerus, seseorang akan mengalami perubahan perspektif. Berdasarkan pendekatan *depth psychology* yang

mengembangkan model pembelajaran transformatif berdasarkan analitis (*depth psychology*) Carl Jung (Boyd, 1988, 1994), individuasi (atau perkembangan psikologi seseorang yang berkaitan dengan keunikan personalitas masing-masing individu) membangun kesadaran diri sebagai perubahan perspektif. Sebaliknya, hasil pembelajaran transformatif menurut pendekatan *developmental* (Kegan, 2000) dapat dilihat dari kemampuan seseorang yang lebih realistis melihat dirinya sendiri.

Menjadi pembelajar yang otonom adalah tujuan dari pembelajaran transformatif, yang ditandai dengan kebebasan berpikir peserta didik sebagai acuan dalam bertindak. Kebebasan dalam berpikir akan meningkatkan kebebasan dalam bertindak. *Informed action* atau tindakan yang penuh pertimbangan adalah kunci utama hasil pembelajaran transformatif. Mezirow (1991) menjelaskan bahwa perubahan perspektif seseorang akan menjadi acuan untuk bertindak, sehingga menghasilkan keputusan, perubahan sikap, dan cara baru berinteraksi dengan dirinya, orang lain dan lingkungannya.

Pendidikan non formal akan menjadi tempat (*space*) untuk transformasi bagi peserta didik jika mereka mampu menjadi individu yang otonom dan bertanggung jawab. Pencapaian hasil belajar, menurut perspektif transformatif tidak selalu ditandai dengan penguasaan pengetahuan dan pengembangan keterampilan yang mungkin sulit dicapai oleh peserta didik karena terbatasnya sumber belajar (seperti fasilitas, guru, dan kesediaan dana pendidikan). Tetapi, berakar pada komunikasi (*critical discourse*) dimana peserta didik mampu mengemukakan dan berargumen atas keyakinannya, memberi bukti dan alasan akan keyakinan dan argumen tersebut. Sejatinya, hasil pembelajaran transformatif berhubungan dengan perubahan personal setiap individu yang kompleks dan dalam yang mencakup dimensi-dimensi belajar, seperti kognisi, emosi, hubungan dengan orang lain dan lingkungan, serta keyakinan spiritual.

Perspektif Transformatif: Kontribusi Mezirow dan Freire dalam Memaknai Pengalaman Belajar di Pendidikan Non Formal

Baik Mezirow maupun Freire, keduanya sepakat bahwa proses pembelajaran melampaui

pendidikan bertabiat hafalan dan perolehan kecakapan akademik yang disajikan dalam nilai prestasi siswa. Keberhasilan peserta didik, menurut pandangan keduanya terletak pada adanya perubahan cara siswa memaknai realitas hidup dan pengalaman belajar sehingga menjadi lebih reflektif, inklusif, dan toleran terhadap pandangan orang lain namun tetap kritis dan otonom (Mezirow, 1991). Untuk itu, perspektif transformatif yang mengakar dari pemikiran Mezirow dan Freire sangat cocok digunakan untuk menjelaskan pengalaman belajar remaja kurang beruntung yang mengenyam pendidikan di jalur non formal. Konsep belajar dari pengalaman (*pedagogy of experience*) bertujuan untuk “*freeing students from the oppressive cultural frames of knowing by providing them with new ways of claiming authority for their own experience*” (Zavarrzadeh & Morton, 1994: 22). Peserta didik yang mampu menjustifikasi pengalaman belajarnya adalah mereka yang terbebas dari pendindasan. Kerangka pedagogi kritis dapat menjelaskan isu-isu keterasingan remaja kurang beruntung, dan bagaimana mereka kembali tertarik dan terlibat dalam pembelajaran dari sudut pandang *critical/sociological perspective* yang berakar dari filsafat pendidikan Freirean. Teori-teori dan praktik-praktik pendidikan yang mengakar dari perspektif transformatif dan pedagogi kritis memiliki tujuan bahwa pendidikan seharusnya menstimulasi terjadinya perubahan sosial yang berakar pada pengalaman belajar siswa sebagai proses peningkatan kesadaran. Artinya agenda utama pendidikan non formal untuk anak dan remaja kurang beruntung (*disadvantaged children and youth*) adalah untuk mengembangkan kesadaran kritis diantara kaum marginal. Sehingga, tujuan penyelenggaraan pendidikan di jalur ini adalah membantu peserta didik untuk mengerti dan memahami realitas hidup dengan cara yang kritis, meningkatkan kepercayaan diri, dan menstimulasi mereka untuk mengenali kapasitas diri serta dapat mempertahankan identitas dirinya untuk membuka kemungkinan-kemungkinan dan peluang-peluang di masa depan.

Kerangka perspektif transformatif akan bermanfaat untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan yang mengeksplorasi arti dan makna pengalaman belajar yang dialami peserta didik di satuan pendidikan non formal. Misalnya, pertanyaan-pertanyaan tersebut berupa; (i)

bagaimana peserta didik yang telah mengalami putus sekolah kembali memiliki ketertarikan untuk terlibat aktif (*engage*) dengan pembelajaran? (ii) apa kesempatan dan peluang masa depan yang ditawarkan oleh pengalaman belajar di pendidikan non formal bagi remaja kurang beruntung.? Dengan pertanyaan-pertanyaan yang menganalisis pengalaman belajar peserta didik, diharapkan kerangka teori perspektif transformatif dapat membantu peserta didik menganalisis masalah mereka sendiri, memahami latar belakang sosialnya, keadaan sekolahnya, dan mengenali tantangan yang dihadapinya. Suara peserta didik juga dapat digunakan untuk memotivasi adanya tindakan sosial dan mendorong adanya perubahan di tingkat institusi atau lembaga.

PENUTUP

Simpulan

Perspektif transformatif yang berasal dari teori pembelajaran transformatif dan pedagogi kritis baik digunakan untuk merumuskan kerangka konsep kita dalam mencari cara yang berbeda untuk menilai keberhasilan belajar peserta didik. Penggunaan kerangka konsep ini memungkinkan calon peneliti untuk menempatkan subjek penelitiannya sebagai individu yang mampu menentukan pilihan, walaupun keadaan dirinya dan lingkungannya kurang mendukung (Elias, 2005). Kedua teori yaitu pembelajaran transformatif dan pedagogi kritis juga memberikan perspektif dan penjelasan yang berbeda tentang bagaimana pengalaman belajar menjadi transformatif. Transformasi dalam belajar memiliki arti bahwa setiap peserta didik belajar untuk bernegosiasi dan bertindak sesuai dengan tujuan, nilai, perasaan, dan makna yang dimilikinya ketika pembelajaran tersebut berlangsung, dari pada selalu menerima apa yang dikatakan dan diperintahkan guru kepadanya. Kedua teori sama-sama menekankan pentingnya refleksi diri dan dialog (*discourse*) untuk mencari arti (*meaning*) atas pengalaman belajar. Penggunaan perspektif transformatif juga dapat dijadikan untuk memprediksi adanya dampak pembelajaran (*impact of learning*). Namun, dampak pembelajaran tersebut tidak ditunjukkan dengan cara-cara tradisional, seperti menilai kemampuan peserta didik dalam menjalankan tugas-tugas belajar. Akan tetapi, ditunjukkan

dengan adanya keterlibatan aktif peserta didik dalam proses belajar, sehingga hal ini menunjukkan terjadinya efektifitas belajar dan menstimulasi adanya peluang untuk membuat prediksi kehidupan di masa depan.

Saran

Refleksi diri secara kritis (*critical self-reflection*) adalah elemen penting dari perspektif transformatif, yang melibatkan pemecahan masalah (*problem solving*), hadap masalah (*problem posing*) dan perubahan perspektif (*perspective change*). Hal ini menimbulkan konsekuensi jika peneliti ingin menggunakan kerangka teori perspektif transformatif dalam mengungkap pengalaman belajar peserta didik di satuan pendidikan non formal. Peneliti harus mengajak subjek penelitiannya untuk berpikir kritis, untuk menantang status quo, untuk mempertanyakan norma sosial, dan untuk melihat cara-cara alternatif. Akan tetapi, mungkin tidak semua peserta atau subjek penelitian mampu mengartikulasikan perasaannya, khususnya bagi mereka yang berasal dari pedesaan yang terbiasa untuk tidak memprotes segala sesuatu.

UCAPAN TERIMA KASIH

Kajian literatur ini merupakan bagian dari studi besar yang dilakukan penulis pada kurun waktu 2012-2016. Ucapan terima kasih penulis haturkan untuk Direktorat Jenderal Sumber Daya IPTEK dan DIKTI yang telah memberi dukungan moril dan materil.

DAFTAR PUSTAKA

- Berta-Avila, M. (2003) The process of conscientization: Xicanas/Xicanos experiences in claiming authentic voice. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), 177-128
- Boyd, R. D. (1994). Personal transformation in small groups: Part 1. *Small Group Research*, 20(4), 459-474
- Clark, M. C. (1993). Transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1993(57), 47-56
- Clark, M. C., & Wilson, A. L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 41(2), 75-91

- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury Press
- Freire, P. (1998). *The Paulo Freire reader*. New York, NY: Continuum.
- Harvey, L., & Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham, England: Open University Press.
- International Labour Organisation. (2011). Equivalency education and decent work. International Labour Organisation Jakarta. Diakses dari <http://www.ilo.org/jakarta>
- Irwanto, Hendriaty, A., & Hestyanti, Y. R. (2001). Alternative education for disadvantaged youth in Indonesia. International Institute for Educational Planning/UNESCO. Diakses dari <http://www.unesco.org/iiep>
- Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Dalam J. Mezirow (Ed.) *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martin, J. (2008). Pedagogy of the alienated: Can Freirean teaching reach working-class student? *Equity & Excellence in Education*, 41(1), 31-44
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation. Women re-entry programs in community college*. New York, NY: Center for Adult Education, Teacher College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nuryanto, M. A. (2006). *Education and social transformation: Investigating the influence and reception of Paulo Freire in Indonesia*. (Doctor of Philosophy). McGill University, Canada. Retrieved from <http://www.collectionscanada.gc.ca>
- Sirimorok, N. (2010). *Membangun Kesadaran Kritis: Kisah Pembelajaran Partisipatif Orang Muda*. Yogyakarta: Insist Press.
- Syaukani, A. A. (2008). Pengaruh media pembelajaran dan kreativitas terhadap hasil belajar IPA Paket B setara SMP di DKI Jakarta. *Jurnal Teknologi Pendidikan*. Diakses dari <http://isjd.pdii.lipi.go.id>
- Taines, C. (2012). Intervening in alienation: The outcomes for urban youth of participating in school activism. *American Educational Research Journal*, 49(1), 53-86
- Taylor, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34-59
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1976