

Politik Kontrol Kinerja dan Respons Guru Sekolah Dasar terhadap Platform Merdeka Mengajar

Hanifah Dianti Maharani^{1*}, Irwansyah²

*Corresponding Author: hanifahdianti14@gmail.com

^{1,2} Universitas Indonesia

DOI: 10.22219/jurnalsospol.v10i2.33120

Abstract

This study aims to analyze how PMM functions as a performance control policy and how such performance control policy elicits various responses among elementary school teachers. In order to enhance student learning outcomes, teachers have become the subject of a government-initiated professionalization policy experiment. One such endeavor is through the mandatory implementation of the Platform Merdeka Mengajar (PMM) across all schools in Indonesia since the beginning of 2024. Serving as a multifaceted platform, PMM not only serves as a hub providing various resources for teachers to enhance their capacities and competencies but also serves as a control mechanism aiding the government in attaining the ideal teacher standards through its integrated features addressing both pedagogical and administrative needs. Employing a qualitative research approach, the researcher gathered data through interviews with 12 elementary school teachers and 1 member of the Perhimpunan Pendidikan dan Guru (P2G). The findings reveal: (1) PMM emerged to address the challenge of government's difficulty in acquiring teacher's capacity to labor; (2) PMM has become a digital panopticon used to shape the "ideal standards" of teachers; and (3) teachers whose struggling to meet these "ideal standards" tend to engage in "rule-breaking behavior," while those who do not struggle exhibit a tendency towards work gamification.

Abstrak

Riset ini bertujuan menganalisa bagaimana PMM berfungsi sebagai politik kontrol kinerja dan bagaimana politik kontrol kinerja tersebut mendapat berbagai bentuk respons pada guru tingkat pendidikan Sekolah Dasar (SD). Dengan tujuan memperoleh peningkatan capaian hasil belajar siswa, guru telah menjadi subjek dari eksperimen kebijakan profesionalisasi yang dilakukan oleh pemerintah. Salah satunya melalui kebijakan penggunaan Platform Merdeka Mengajar (PMM) yang awal tahun 2024 ini mulai digunakan secara wajib di seluruh sekolah di Indonesia. Sebagai sebuah platform, PMM tidak hanya menjadi wadah yang menyediakan berbagai guru untuk meningkatkan kapasitas dan kompetensi seorang guru, tetapi juga menjadi alat kontrol yang membantu pemerintah memperoleh standar ideal guru melalui fitur-fiturnya yang mengintegrasikan seluruh kebutuhan, baik pedagogis maupun administratif. Melalui pendekatan studi kualitatif, peneliti mengumpulkan data melalui wawancara pada 12 guru SD dan 1 anggota Perhimpunan Pendidikan dan Guru (P2G). Hasilnya, riset ini menemukan: (1) PMM lahir untuk mengatasi kesulitan pemerintah memperoleh *capacity to labor* para guru; (2) PMM menjadi panoptikon digital yang digunakan untuk membentuk "standar ideal" guru; dan (3) guru yang kesulitan mencapai "standar ideal" tersebut cenderung melakukan "*rule-breaking behavior*", sementara guru yang tidak kesulitan memiliki kecenderungan melakukan gamifikasi kerja.

Keywords

Guru, Kekuasaan Disipliner, Platform Merdeka Mengajar, Politik Kontrol Kinerja, Proses Kerja

Article History

Received April, 16

Revised October, 10

Accepted December, 25

Published December, 26

Corresponding Author

Hanifah Dianti Maharani.
Universitas Indonesia,
Jl. Lingkar, Pondok Cina,
Kota Depok, Jawa Barat 16424.

Pendahuluan

Sebagai seorang pekerja, guru memiliki corak produksi yang hampir selalu dipengaruhi atau terdampak dari eksperimen-eksperimen kebijakan pemerintah (Ashenden, 1990). Tidak terkecuali bagi para guru di Indonesia. Selama lebih dari 20 tahun ke belakang, guru-guru di Indonesia telah melewati berbagai bentuk eksperimen kebijakan profesionalisasi (Yulindrasari & Ujianti, 2017: 67). Profesionalisasi secara literal dilakukan dengan tujuan mengangkat derajat para guru yang berstatus sangat rendah—hingga membuat pekerjaannya menjadi rentan untuk ditinggalkan (dilihat dari angka absensi yang tinggi) dan rentan untuk dinomorduakan (dilihat dari angka *double-job* yang tinggi) (Chang et al., 2014; Yulindrasari & Ujianti, 2017). Selain itu, profesionalisasi ini juga dilakukan dengan tujuan untuk meningkatkan capaian hasil belajar siswa dalam asesmen internasional sebagaimana banyak pihak percaya bahwa dibutuhkan guru yang berstandar baik, secara kompetensi dan kapasitas untuk memperoleh tujuan tersebut (Adriany & Saefullah, 2015; Leo, 2012; Robertson, 2007; Formen & Nutall, 2014; OECD, 2006).

Di sisi lain, sebagai sebuah kebijakan politik, tujuan dan hasil profesionalisasi tidak dapat dilepaskan dari latar belakang historis, yakni kebutuhan melakukan neoliberalisasi pada semua sektor strategis, termasuk pendidikan, sebagai akibat dari krisis Asia yang terjadi pada tahun 1997 lalu (Yulindrasari & Ujianti, 2017; Gellert, 2005; Parente, 2009; Dalrymple, 1998); dan motif ekonomi, yakni untuk mencetak tenaga kerja berkualitas yang dapat bersaing di pasar global (Robertson, 2007). Latar belakang dan motif ekonomi yang dipengaruhi besar dengan pendekatan pasar itu pula yang dapat menjelaskan mengapa usaha profesionalisasi guru di Indonesia, justru semakin menempatkan hubungan guru—murid ibarat hubungan tukang kebun dan *a growing plants* (Malone, 2007: 515; Martin, 2000: 582); yang secara tidak langsung menempatkan guru sebagai perpanjangan tangan pemerintah untuk mencapai target pembangunan ekonomi di masa depan (Lee, 2012; Robertson, 2007). Latar belakang dan motif yang berorientasi pasar itu pula yang secara tidak langsung menyebabkan celah pada produk hukum perburuhan yang mengatur kerja guru, seperti Peraturan Pemerintah Nomor 78 Tahun 2008 dan peraturan KemenpanRB; yang secara tujuan sudah dengan baik mengatur kerja, status, durasi, tunjangan, dan upah para guru (Yulindrasari, 2014; Chang et al., 2014); tetapi sayangnya hampir tidak membawa guru ke kondisi kesejahteraan yang lebih baik dari sebelumnya.

Untuk memahami masalah kerja dan dampak dari kebijakan profesionalisasi guru tersebut, setidaknya terdapat dua pendekatan yang secara konsisten telah digunakan pada sejumlah studi profesionalisasi guru di Indonesia dan beberapa negara lain, seperti Inggris dan Amerika Serikat. Pertama, menggunakan kacamata pendekatan kekuasaan Foucauldian. Menurut beberapa studi, sejak dilakukannya profesionalisasi, guru-guru menghadapi kondisi terus-menerus merasa diawasi (*self-surveillance*) dan dikendalikan perilakunya agar sesuai dengan standar “profesional” yang ditentukan kriterianya secara langsung oleh negara melalui kebijakannya. Kondisi itu yang disebut sebagai “*regulatory gaze*” (O’Brien, 2003; Osgood, 2006; Yulindrasari & Ujianti, 2017). Secara definitif, konsep *regulatory gaze* ini merujuk pada bentuk pengawasan terhadap guru oleh negara yang dilakukan secara tidak langsung melalui peraturan dan/atau dokumen kebijakan yang mengatur kerja guru (contohnya: kebijakan sertifikasi). Implikasinya, guru-guru yang berada di bawah kebijakan profesionalisasi kehilangan kemampuan untuk mengidentifikasi hal-hal yang dianggap bermakna dan penting dimilikinya, seperti kemampuan menyatakan setuju atau tidak setuju terhadap suatu hal (Yulindrasari & Ujianti, 2017; Osgood, 2004: 18).

Kedua, menggunakan kacamata pendekatan *labour process*. Menurut sejumlah literatur yang menggunakan pendekatan ini, buruknya kondisi kerja guru disebabkan karena seluruh bentuk “*acceptable end products*” yang diterima dan berdampak pada proses kerja guru, seperti kurikulum,

sistem penilaian kinerja, sistem pertanggungjawaban, dan prosedur kerja; alih-alih dibuat dengan memperhatikan kebutuhan guru, sayangnya seringkali diputuskan dan diatur oleh kekuatan dari luar sekolah (Lawn & Ozga, 1980; Smyth, 2001). Sebagai konsekuensinya, guru bekerja dalam intensitas dan kecepatan yang menuntut kepatuhan terhadap segala bentuk kebijakan yang “dikenakan” kepada profesinya; dengan minimnya bentuk perlawanan. Pendekatan ini juga dapat menjelaskan bagaimana kewajiban mengikuti seminar dan uji kompetensi agar dinyatakan layak memperoleh sertifikasi; dan beban-beban kerja akuntabilitas dan administratif pun mau tidak mau diterima oleh guru, dengan tanpa perlawanan karena guru memiliki kebutuhan untuk memperoleh tambahan biaya hidup dari tunjangan sertifikasi (Yulindrasari & Adriany, 2003).

Dewasa ini, guru dihadapkan pada eksperimen kebijakan profesionalisasi baru di bawah kebijakan kurikulum merdeka. Secara umum kurikulum merdeka bertujuan untuk mendukung visi pendidikan Indonesia dan memperbaiki mutu pendidikan. Kurikulum ini menekankan pada fleksibilitas, pembelajaran berbasis proyek, maupun pembelajaran yang relevan dengan konteks lokal. Kurikulum yang meski dibuat dan diformulasi dengan tujuan literal yang jauh lebih baik daripada sebelumnya, yakni untuk menghadirkan sistem dan model pendidikan yang mampu menyesuaikan dengan kebutuhan kontekstual guru dan murid di Indonesia—, pelaksanaannya masih jauh dari kata “memerdekakan”, terutama bagi para guru. Salah satu penyebabnya adalah produk kebijakan Platform Merdeka Mengajar (PMM). Dengan harapan dapat membantu kerja kerja administratif guru melalui fitur digitalisasi laporan kinerja (e-kinerja) dan menjadi “sekolah” bagi para guru untuk belajar tanpa batas melalui fitur belajarnya, PMM hadir mengintegrasikan seluruh kebutuhan guru dalam satu platform (Kemendikbud, 2021). Namun, alih-alih mampu membebaskan guru dari kontrol dan standar yang mengikat sebagaimana menjadi tujuan awal (Kemendikbud, 2021), PMM justru menjadi alat kontrol baru yang membentuk standar perilaku ideal bagi para guru serta memperburuk proses kerja guru karena gagal memperhatikan dampak platform pada durasi kerja, biaya, nilai, dan ketimpangan akses yang dihadapi oleh guru (Napitupulu, 2023; Napitupulu, 2024).

Sebagai alat kontrol produktivitas, kelebihan PMM yang memberikan kemudahan akses bagi guru untuk belajar dan berkarya melalui fitur pelatihan mandiri, *content-crowdsourcing*, dan modul ajar digital, berpotensi menjadi panoptikon jenis baru bagi para guru. Guru dipaksa mengejar capaian-capaian di dalam PMM yang targetnya ditentukan langsung oleh dinas daerah setempat dan diabsen secara berjenjang dari tingkat dinas, pengawas, hingga ke tiap-tiap kepala sekolah. Guru didorong menjadi sosok yang tidak kenal lelah belajar dengan aktif menyaksikan video pelatihan, mengikuti seminar atau diklat yang total durasinya dikonversi ke dalam pemenuhan kinerja; atau dengan melakukan “aksi nyata” seolah-olah selama ini tidak cukup nyata. Guru-guru sibuk mempelajari kemampuan teknis seperti merekam, menyunting, dan mengunggah rekaman; atau sibuk saling memberikan komentar validasi pada tiap rekaman yang berhasil diunggah. Konsekuensinya, guru makin terperangkap pada kegiatan performatif untuk membuktikan dirinya sesuai dengan standar profesional PMM, sementara teralienasi dari kerja utamanya: mengajar.

Sementara itu, sebagai alat kontrol kinerja, PMM yang didesain untuk meringankan beban administratif, justru semakin memberatkan. Sebagaimana diketahui melalui survei internal Perhimpunan Pendidikan dan Guru (P2G), ditemukan bahwa 78.3% dari total 207 responden (dari 26 provinsi) mengaku PMM tidak meringankan pekerjaan mereka; dan 83.4% guru merasa PMM menambah beban mereka (P2G, 2024). Selama satu semester, guru-guru didorong untuk memenuhi target dari Rencana Hasil Kerja (RHK) yang telah ditentukannya di awal semester; dalam bentuk kegiatan pengembangan diri (yang lagi-lagi terpusat di PMM) untuk kemudian dikonversi menjadi poin RHK. Pengelolaan kinerja yang terdigitalisasi ini dan terpusat pada kegiatan dalam aplikasi digital ini gagal mengukur kondisi pendidikan di Indonesia yang masih

penyakit ketimpangan: akses, pengetahuan, biaya. Akibatnya, guru di daerah pelosok tanpa akses internet harus bersusah payah pergi ke kota agar mendapatkan sinyal yang cukup stabil untuk mengurus pengelolaan kinerja; dan guru-guru yang gagap teknologi harus bertarung melawan perasaan dianggap kecil dan tidak setara hanya karena tidak mampu mengoperasikan PMM (Aranditio, S., 2024). PMM yang menggunakan jargon “merdeka” pada akhirnya mengharuskan guru menerima janji merdeka di bawah sistem pengawasan; yang membuat nilai dan standar profesional seorang guru diukur dari derajat kepatuhannya pada platform. Hadirnya PMM sebagai kebijakan profesionalisasi model baru, yang mengandalkan fitur-fitur aplikasi digital dan di saat bersamaan mengandalkan struktur sosial-hirarkis dalam hubungan kerja guru dan pemerintah, mendorong penulis menelaah lebih jauh dinamika kontrol dan respons yang terjadi di dalam PMM sebagai politik kontrol kinerja.

Kekuasaan Disipliner dan Kontrol Birokratis

Analisa politik kontrol kinerja dalam penelitian dibentuk dengan mengkombinasikan konsep *regulatory gaze* dari pendekatan kekuasaan disipliner yang dipopulerkan oleh Foucault dan konsep kontrol birokratis oleh R.C. Edwards dari pendekatan *labour process theory*. Konsep *regulatory gaze* telah lebih sering digunakan dalam studi-studi pendisiplinan guru melalui kebijakan profesionalisasi. Konsep ini berfokus pada kuasa atas pengetahuan yang ada dalam wacana profesionalisasi, bukan pada politik kontrol kerja sehingga tidak mampu menjelaskan lebih dalam bagaimana politik atau pertarungan kuasa tersebut terjadi melalui organisasi-organisasi pemerintah yang secara berjenjang bertugas dan berwenangan mengawasi kerja dalam lembaga pendidikan formal. Oleh karena itu, penelitian ini menggabungkan *regulatory gaze* dari pendekatan kekuasaan disipliner dan konsep kontrol birokratik untuk memandu analisa menjadi lebih dapat diteliti secara empirik dalam mencari kaitan antara kebijakan di tingkat kurikulum ke pelaksanaan di tingkat sekolah.

Regulatory Gaze (Kekuasaan Disipliner oleh Foucault)

Konsep pertama yang digunakan dalam riset ini adalah konsep “*regulatory gaze*”. Konsep ini berasal dari teori kekuasaan disipliner yang diperkenalkan oleh Foucault (1995). Ditinjau dari sudut pandang teoritisnya sendiri, Foucault menjelaskan kekuasaan disipliner sebagai model kekuasaan yang diperoleh melalui sistem pengawasan dan kontrol terhadap subjek melalui wacana-wacana yang terbentuk dari hubungan kekuasaan–pengetahuan yang tidak setara (*knowledge-power relations*). Foucault menggambarkan model kekuasaan disipliner ini dalam ilustrasi desain “penjara panoptikon” (selanjutnya disebut panoptikon) yang memungkinkan seluruh tahanan ditampung dan diawasi dengan sedemikian rupa melalui menara pengawas, tanpa para tahanan itu tahu isi dari menara pengawas tersebut—artinya, hanya satu pihak yang memiliki pengetahuan tentang satu dengan lainnya, sehingga kontrol pengawasan berada di satu pihak saja (Foucault, 1997; Graham, 2017). Dalam kondisi panoptikon, subjek yang berada di bawah pengawasan, akan bertindak disiplin: sesuai dengan standar atau norma yang dinilai benar oleh sistem pengawasan, bahkan dalam keadaan tidak benar-benar diawasi sekalipun (*self-surveillance*). Dalam konteks kehidupan masyarakat, panoptikon akan menciptakan konstruksi “pantas” dan “tidak pantas”, yang pilihan di antara dua tindakan akan menentukan reaksi (negatif/positif atau normal/tidak normal) sehingga masyarakat harus patuh terhadap norma yang berlaku (Foucault, 1997: 170; Graham et al, 2017). Sebagai contoh, dalam isu gender, ketika warna biru diasosiasikan untuk laki-laki, dan merah muda untuk perempuan; maka mereka yang menyalahi asosiasi itu akan merasa “menyimpang” dari norma (Graham et al. 2017).

Dalam konteks guru dan kebijakan profesionalisasi, sejumlah penelitian terdahulu telah menggunakan teori kekuasaan disipliner ini untuk menggambarkan model pengawasan yang lahir dari wacana-wacana profesionalisme guru dalam dokumen atau peraturan tertulis yang dibuat pemerintah. Model kekuasaan disipliner dalam dokumen kebijakan ini disebut sebagai “*regulatory gaze*” (Yulindrasari & Ujianti, 2017; Osgood, 2006; Novinger, S. & O’Brien, L., 2003). Dalam temuan Osgood (2006) misalnya, wacana profesionalisme dalam dokumen kebijakan pendidikan di Inggris pada saat itu melahirkan sebuah model pengawasan yang membuat guru disibukkan pada kerja-kerja akuntabilitas yang bersifat performatif. Sementara itu, dalam temuan Novinger, S. & O’Brien, L., (2003) dan Bourke, Lidstone, & Ryan (2015) misalnya, ditemukan bahwa “*regulatory gaze*” bekerja sebagai mekanisme untuk melakukan *correct training* pada guru-guru, yang terdiri dari *three silent mechanism of the gaze* meliputi: mekanisme *hierarchical observation*, *normalization*, dan *examination*. Dalam riset ini, penulis secara khusus akan menggunakan konsep *three silent mechanism of the gaze* untuk mengidentifikasi bentuk “*regulatory gaze*” yang dilakukan oleh PMM.

Kontrol Birokratis oleh R.C. Edwards

Konsep kedua yang digunakan dalam riset ini adalah konsep kontrol birokratis yang dikembangkan oleh R.C. Edwards (1976). Konsep ini berkembang dari pemikiran Marxist yang berupaya menjelaskan bagaimana kesulitan kapitalis menerjemahkan kapasitas seorang tenaga kerja untuk melakukan pekerjaannya (*capacity to labor*) menjadi asal-muasal dari lahirnya sistem kontrol. Sistem kontrol dalam hal ini, bukan merupakan sistem kontrol yang represif, melainkan bekerja secara produktif untuk memastikan tiap-tiap dari pekerja patuh dan disiplin dalam melaksanakan tugasnya dari hari ke hari (Edwards, 1976). Secara kronologi–historis, sistem kontrol ini dibedakan dalam tiga jenis: pertama, *simple control*, yakni sistem kontrol dilakukan secara terbuka dan personal (dari hubungan atasan–bawahan langsung); kedua, *technical control*, yakni sistem kontrol tertanam di dalam perangkat-perangkat teknologi fisik yang digunakan pekerja; dan ketiga, *bureaucratic control*, yakni sistem kontrol dibentuk melalui hubungan sosial–hirarkis yang dilembagakan.

Kontrol birokratis ini terjadi ketika “*rule by supervisor command*” digantikan oleh “*rule of law*”. Dalam konteks ini, pekerja tidak lagi dikontrol oleh atasan secara langsung, tetapi melalui pelembagaan instruksi, sanksi, tugas, hingga prosedur kerja dalam peraturan. Dalam jenis kontrol ini, proses kerja bergantung pada kriteria atau standar formal yang dinilai “baik” atau “sesuai” dari kaca mata perusahaan; tetapi tetap mengandalkan instruksi dan pengawasan dari atasan untuk menerjemahkan aturan-aturan yang ada ke dalam target yang lebih spesifik serta memantau perilaku pekerja di lapangan. Dalam sistem kontrol seperti ini, semakin patuh seorang pekerja dengan aturan yang telah dibuat, semakin besar pula kemungkinan pekerja tersebut mendapatkan penghargaan atau insentif dari perusahaan. Edwards memperkenalkan tiga jenis pola kepatuhan dalam sistem kontrol ini. Tiga pola tersebut antara lain: pertama, *rules orientation*; model kepatuhan ini ditandai dengan sifat-sifat pekerja yang secara sadar mau mengikuti aturan dan berkomitmen untuk menjaga keberlanjutan peraturan tersebut; kedua, *habits of predictability and dependability*, model kepatuhan ini ditandai dengan sifat-sifat pekerja yang memiliki semangat menghidupkan peraturan itu sendiri sehingga dapat dengan mudah diprediksi dan diandalkan dalam mengerjakan tugas-tugasnya; dan ketiga, *the internalization of the enterprise's goals and values*, model kepatuhan ini menjadi model kepatuhan yang paling rumit karena membutuhkan kondisi yang mana pekerja itu sendiri mengidentifikasi dirinya sebagai bagian dari perusahaan sehingga dengan mudah memberikan loyalitas dan komitmennya pada pekerjaan yang dilakukannya.

Metode

Riset ini menggunakan pendekatan kualitatif yang bertujuan untuk memahami, mengetahui, dan memperdalam mengenai individu atau kelompok dalam sebuah permasalahan sosial yang diteliti (Creswell, 2009). Dalam riset ini, peneliti menggunakan dua jenis data: primer dan sekunder. Data primer diperoleh peneliti melalui wawancara mendalam (metode semi-terstruktur) dengan 12 guru Sekolah Dasar (SD) di Indonesia, yang tersebar dari domisili berbeda: RA (Jakarta Selatan); SH (Jambi); DE (Tasikmalaya); DN (Ponorogo); TU (Lampung); RN (Sumbawa); HD (Banjarmasin); MR (Bogor); AM (Bandung); NN (Palembang); serta UK dan CC (Sumedang). Dari 12 guru tersebut, 3 orang merupakan guru penggerak dan 1 orang merupakan seorang kepala sekolah. Selain melakukan wawancara mendalam dengan informan guru, peneliti juga melakukan wawancara dan pengumpulan data (survei internal) dengan Iman Zanatul selaku Kepala Bidang Advokasi Guru, Perhimpunan Pendidikan dan Guru (P2G). Sementara untuk memperoleh data sekunder, peneliti melakukan studi dokumen melalui kajian akademik kurikulum penyesuaian oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Pengambilan data sekunder ini dilakukan dengan tujuan untuk mempertajam analisis data primer yang telah dilakukan oleh penulis (Snyder, 2019).

Hasil dan Pembahasan

Bagian ini akan menjelaskan bagaimana PMM berfungsi sebagai politik kontrol kinerja dan bagaimana politik kontrol kinerja tersebut mendapat berbagai bentuk respons pada guru tingkat pendidikan Sekolah Dasar (SD). Guna memudahkan bahasan, terlebih dahulu akan dipaparkan urgensi PMM sebagai alat kontrol kinerja yang berkaitan erat dengan masalah profesionalisasi guru. Bahasan kemudian berlanjut dengan paparan mengenai *gaze* dalam politik kontrol PMM dan bagaimana guru memberikan respons.

Masalah Profesionalisasi: Urgensi PMM sebagai Alat Kontrol Kinerja Guru

Sebagai seorang pekerja yang memperoleh upah dari kerja-kerja administratif dan pedagogis, keberhasilan guru hampir selalu diukur dari capaian hasil belajar siswa (*learning outcomes*), seperti halnya *human-capital discourse* yang mengasosiasikan *a good educational outcome* dengan *a well-trained professional teachers* (Yulindrasari & Ujianti, 2017; Adriany & Saefullah, 2015; Formen & Nutall, 2014; OECD, 2006). Sebagai wujud konkrit dari usaha menghadirkan *a well-trained professional teachers* tersebut dalam sistem pendidikan Indonesia, pemerintah melakukan berbagai bentuk eksperimen kebijakan profesionalisasi guru; yang tujuan, model, dan cara kerjanya, secara kontinu terus dievaluasi dan diperbaharui dengan harapan dapat menghasilkan formulasi kebijakan terbaik. Dimulai dari penerbitan Peraturan Pemerintah Nomor 78 Tahun 2008 tentang Guru yang menghasilkan aturan mengenai kewajiban dan tunjangan tambahan bagi guru di Indonesia untuk memperoleh sertifikasi; pelaksanaan kegiatan pendidikan dan latihan profesi guru (PLPG) sebagai salah satu syarat memperoleh sertifikasi tersebut; dan upaya memberikan status yang lebih layak bagi para guru dengan melakukan pengangkatan secara bertahap para guru menjadi pegawai negara yang berstatus tetap—pegawai negeri sipil (PNS)—, dan berstatus kontrak—pegawai pemerintah dengan perjanjian kerja (PPPK). Namun, program profesionalisasi—yang telah dilakukan pemerintah selama kurang lebih dua dekade ke belakang ini—, efektivitasnya dipertanyakan.

Sejumlah studi mengenai efektivitas program profesionalisasi guru (yang dilakukan pra-kurikulum merdeka; baca Lokita, 2015; atau Prita, 2017) menemukan bagaimana program-program profesionalisasi, seperti sertifikasi guru, ternyata berkontribusi kecil pada peningkatan kualitas pendidikan di Indonesia. Secara khusus, ditinjau dari peningkatan hasil belajar siswa, Abbas (2013 dalam Lokita, 2015) menemukan sertifikasi guru tidak memberikan dampak yang berarti pada

prestasi dan performa siswa. Sementara itu, ditinjau dari profil guru yang tersertifikasi, tidak terlihat adanya peningkatan angka kehadiran dari sebelum disertifikasi dan diketahui 30 - 40 persen dari guru-guru tersebut cenderung masih akan melakukan *double-job* dalam kurun waktu 3 - 4 tahun setelah memperoleh sertifikasi (Prita, 2017; Lokita, 2015; Fahmi, Maulana, dan Yusuf, 2011). Stagnannya perubahan hasil belajar siswa dan rendahnya kualitas guru yang telah lama dihadapi sistem pendidikan Indonesia kemudian mendorong pemerintah melakukan disrupsi kebijakan pendidikan. Dengan kata lain, alih-alih melakukan perubahan kurikulum dan kebijakan pendidikan lain secara terpisah seperti sebelumnya, pemerintah kini melakukan perubahan dengan tujuan menyelaraskan seluruh kebijakan pendidikan, termasuk kebijakan yang menyangkut kerja guru (Viennet dan Pont, 2017; dikutip dari dokumen kajian akademik kurikulum penyesuaian). Salah satu hasil dari disrupsi kebijakan ini ialah lahirnya Platform Merdeka Mengajar (PMM).

Secara kronologis, tujuan dan fungsi aplikasi PMM terus berubah dan berkembang menyesuaikan kebutuhan pemerintah. Pada permulaan tahun 2021, saat kurikulum merdeka pertama kali diperkenalkan dan diimplementasikan di sejumlah sekolah penggerak; lalu secara bertahap diimplementasikan pula pada sekolah non-penggerak yang mengajukan secara mandiri pelaksanaan implementasi kurikulum merdeka (IKM), PMM masih dioperasikan dengan tujuan untuk menjadi alat penunjang dan sistem informasi pelaksanaan IKM. Secara khusus, Kemendikbud mengarahkan sekolah-sekolah yang sedang dan akan melaksanakan IKM mengunduh aplikasi PMM sebagai salah satu cara untuk melakukan sosialisasi kurikulum merdeka (HD; DN; DE, wawancara dengan penulis., 2024). PMM juga secara khusus dianjurkan untuk digunakan sebagai “platform belajar” oleh guru dan sekolah yang belum menggunakan kurikulum merdeka—tidak lain untuk memenuhi agenda percepatan IKM itu sendiri (Haeri, wawancara dengan penulis., 2024). Secara bertahap, PMM tidak hanya digunakan sebagai platform belajar dan alat IKM, tetapi PMM sebagai platform kini mengintegrasikan seluruh kebutuhan, kewajiban, dan proses kerja guru; yang secara wajib digunakan—terlepas dari digunakan atau tidaknya kurikulum merdeka di sekolah tersebut—, pasca diintegrasikannya fitur pengelolaan kinerja ke dalam PMM (HD, wawancara dengan penulis., 2024).

Peluncuran PMM sebagai platform yang mengintegrasikan kebutuhan pemerintah untuk meningkatkan dan mengelola kinerja para guru secara teoritis dapat dilihat sebagai “jalan keluar” yang dipilih oleh pemerintah untuk merespons kegagalan kebijakan profesionalisasi guru sebelumnya. Seperti halnya kapitalis yang kesulitan memperoleh secara maksimal kapasitas “pekerja” dalam melaksanakan kerja-kerja yang telah diberikan kepadanya (*capacity to labor*; baca dalam Edwards, 1976); pemerintah juga melihat adanya kesulitan memperoleh kapasitas maksimal guru melakukan kerja-kerja administratif dan pedagogis yang diberikan kepadanya mengingat tidak adanya perubahan hasil belajar siswa yang signifikan dari tahun ke tahun. Dalam konteks PMM sendiri, pemerintah menyadari bahwa ada variabel-variabel yang dapat memengaruhi kerja guru, seperti kehendak, motivasi, dan kesadaran; yang mana tidak dapat “dibeli” seperti halnya tenaga kerja guru itu sendiri, termasuk dengan kebijakan profesionalisasi yang telah dilakukan. Untuk itu, pemerintah membutuhkan sebuah sistem kontrol yang dapat meminimalisir pengaruh dan dampak dari variabel atau faktor eksternal terhadap kerja dan performa guru. Sistem kontrol ini diwujudkan dalam sebuah platform, perangkat lunak digital, yang mampu mengatur kecepatan dan intensitas kerja guru lebih efisien dan “menghasilkan”.

Pengaturan kecepatan dan intensitas kerja guru ini diperoleh secara praktis melalui PMM yang berhasil mengintegrasikan setidaknya dua kebutuhan, yakni: (1) memastikan guru mampu memperoleh ilmu dan keahlian baru untuk meningkatkan kapasitasnya dari hari ke hari melalui fitur-fitur pengembangan diri; dan (2) memastikan guru mampu mengelola dan mengendalikan kinerjanya agar dapat sesuai dengan standar dan/atau kriteria yang diinginkan oleh sistem melalui

fitur pengelolaan kinerja. Dilihat dari permukaannya, bentuk kontrol yang tidak terlihat secara kasat mata dan tertanam dalam fitur-fitur di dalam perangkat lunak teknologi ini memang menyerupai jenis sistem kontrol teknikal (*technical control*). Namun demikian, penulis menemukan bagaimana sistem kontrol kinerja dalam PMM tidak berjalan serta-merta melalui mekanisme kontrol teknikal yang ada di dalam platformnya, atau secara praktis dapat dikatakan bahwa PMM tidak dapat disebut sebagai *technical control* (baca Edwards, 1978). Sebaliknya, justru sistem kontrol dalam PMM ini dapat bekerja dan secara simultan dirawat karena hubungan kekuasaan sosial-hirarkis antara pemerintah dan guru sebagai pembuat dan pelaksana kebijakan. PMM menjadi sebuah alat politik (peneliti sebut selanjutnya sebagai politik kontrol kinerja) yang digunakan untuk mengontrol kinerja guru sesuai dengan keinginan dan kebutuhan pemerintah, dengan pola menyerupai sistem kontrol birokratik.

Sebagaimana sistem kontrol birokratik, PMM tidak hanya melembagakan pengawasan dalam peraturan dan prosedur kerja, tetapi juga mengandalkan kewenangan atau kekuasaan secara politik dalam bentuk arahan dan instruksi dari *top-echelon management*. Kekuasaan politik secara birokratik ini dibutuhkan, secara khusus, untuk menekan dan mengatasi rendahnya angka pemakaian PMM pada saat kebijakan ini pertama kali diluncurkan. Seperti yang disampaikan oleh sejumlah informan guru mengenai bagaimana pada mulanya hanya sedikit dari mereka yang mau menggunakan PMM, tidak hanya karena sistem tersebut baru dan sulit dipahami, tetapi juga karena sistem tersebut gagal menyadari adanya ketimpangan pengetahuan antargenerasi guru (baca: gagap teknologi) dan aksesibilitas antardaerah (baca: masalah akses internet dan biaya) yang menjadi alasan bagi mereka tidak menggunakan PMM (RA; TU; DN; MR; RN, wawancara dengan penulis., 2024). Keadaan ini bertahan sampai kemudian pemerintah mengeluarkan instruksi secara tertulis, yang di dalamnya menghimbau tiap-tiap guru untuk menggunakan PMM; dan pemerintah mulai menekan seluruh pegawai pemerintahan, dari tingkat kepala dinas, pengawas sekolah, hingga kepada kepala sekolah, untuk memantau dan mengabsen penggunaan PMM pada guru secara berjenjang (Haeri, wawancara dengan penulis., 2024). Intervensi "*rule of command*" ini pula yang kemudian membuat aturan dan prosedur di lapangan bisa diterjemahkan secara relatif berbeda, mulai dari angka target yang harus dicapai, tenggat waktu yang harus diikuti, sampai pola tekanan yang diberikannya pula (RA; SH; RN, wawancara dengan penulis., 2024). Sebagaimana diceritakan oleh SH:

"Pemantauan itu dilakukan oleh kepala sekolah karena masih ada guru yang bandel, termasuk saya juga. Itu juga kepala sekolah pun mendapatkan tekanan dari atas. Jadi, kepala dinas itu nggak tinggal diam. Misalnya sesama kepala dinas kan itu ada rapim. Nah, di tiap rapim itu diingatkan lagi (untuk) tolong diingatkan guru-gurunya soal PMM, e-kinerjanya, komunitas belajarnya. Itu semua diingatkan dari atas; dari kepala dinas, ke pengawas, lalu sampai ke kepala sekolah." (SH, wawancara dengan penulis., 2024)

Tidak hanya itu, relativitas instruksi dan arahan juga dipengaruhi oleh kecenderungan kepala dinas saling berlomba-lomba mendapatkan capaian penggunaan PMM lebih baik dari daerah lainnya. Sebagaimana dikutip dari wawancara dengan HD, ia mengakui bahwa di daerahnya, untuk meningkatkan penggunaan PMM, pejabat daerah setempat secara khusus menjanjikan dan memberikan penghargaan-penghargaan kepada kota/kabupaten yang mencapai angka target tertentu:

"Ya, karena ada dorongan dari BPMP untuk dinas pendidikan di provinsi, akhirnya semacam kayak kepala dinas ini berlomba-lomba, ayo dong kita *push*, ayo yang belum buat aksi nyata dikerjain. karena memang untuk beberapa tahun terakhir ini, sepertinya penggunaan aplikasi atau fitur dari

kementerian itu jadi kayak ada penghargaan, kayak kita dapat penghargaan karena penerapan IKM di Kota Banjarmasin 100%. Jadi, semacam ada perlombaan juga antara kepala dinasnya gitu.” (HD, wawancara dengan penulis., 2024)

“Gaze” dalam Politik Kontrol Kinerja PMM

Di bawah mekanisme kontrol birokratis ini, guru-guru mengalami proses pemantauan dan pengawasan yang bila dilihat secara umum, hampir tidak jauh berbeda dengan yang dialami guru sebelumnya, yakni menjadi subjek dari *regulatory gaze* (Osgood, 2006; Yulindrasari dan Ujianti, 2017). Perbedaan yang kemudian paling mencolok dari politik kontrol kinerja ala PMM dengan mekanisme kontrol pada kebijakan profesionalisasi guru sebelumnya ialah bagaimana kemudian mekanisme kontrol, dari mulai kontrol produktivitas (pelatihan-pelatihan, pendidikan guru, hingga aktivitas guru dengan komunitasnya) hingga kontrol kinerja (pengelolaan laporan administratif dan evaluasi guru sebagai pekerja yang diupah oleh negara), kini terintegrasi dalam sebuah platform digital. Bila diibaratkan dengan penggambaran kondisi pengawasan di bawah panoptikon sebagaimana dijelaskan oleh Foucault dalam teori kekuasaan disipliner, kondisi pengawasan yang kini dihadapi guru di dalam rezim administrasi digital ini semakin menekan dan mempersempit ruang “bebas” guru untuk dapat berperilaku di luar dari sistem (baca: *leaving “no zone of shade”* dalam Foucault, 1995: 177).

Melalui platform digital yang dapat digunakan dan diakses di mana pun ini, di satu sisi PMM memang memberikan fleksibilitas kepada guru untuk melakukan pekerjaannya pada waktu-waktu yang guru inginkan, tetapi di sisi lain pengawasan dan kontrol menjadi terus hidup hampir di seluruh waktu guru; muncul dalam bentuk notifikasi, dalam bentuk peringatan bahkan tidak jarang ancaman, dalam bentuk tekanan untuk terus mengisi waktu luang (yang seharusnya digunakan untuk beristirahat) dengan belajar dan melakukan kegiatan-kegiatan produktif dengan mengakses PMM (DE; SH; TU; MR, wawancara dengan penulis., 2024). Di bawah pengawasan dan kontrol PMM, guru-guru kini mengalami kondisi yang disebut Connell (1985: 72) sebagai *“limitless intensification”*. Guru bekerja dari waktu ke waktu, dalam satu konteks ke konteks lainnya, dan mempelajari terlalu banyak hal sampai hampir dapat dikatakan mereka bekerja tanpa objek (Connell, 1985). Dengan fleksibilitas yang dimiliki oleh PMM sebagai platform digital; guru hampir tidak dapat membedakan antara jam kerja dengan jam istirahatnya karena pekerjaan kini dapat dan harus mereka penuhi tanpa jeda; dari pagi ke pagi (DE; SH; TU; MR, wawancara dengan penulis., 2024).

Penulis mengidentifikasi pola kontrol dan pengawasan yang menjadi implikasi dari pengimplementasian PMM ini sebagai proses *correct training*. Sebuah proses pengujian dan pelatihan yang dilakukan oleh pemerintah dengan tujuan produktif: untuk memperoleh keadaan saat pihak-pihak yang diawasi bertingkah laku dan memiliki kapasitas yang sesuai dengan kriteria atau standar yang telah ditentukan (Foucault, 1995). Proses yang pada hakikatnya memang memiliki tujuan dan fungsi yang baik untuk meningkatkan performa dan kapasitas guru-guru di Indonesia, – sebagaimana memang Foucault sendiri mengatakan bahwa sebuah kekuasaan tidak selalu bekerja untuk menindas, melainkan untuk menghasilkan produktivitas–, tetapi di saat yang sama sangat rentan membuat guru merasakan kelelahan yang tidak berujung karena perasaan terus-menerus diawasi (RA; DE; MR, wawancara dengan penulis., 2024). Untuk mewujudkan hasil yang produktif, *correct training* dalam PMM ini bekerja dengan mengandalkan tiga bentuk mekanisme pengawasan atau yang disebut Foucault sebagai *three silent mechanism of gaze*, antara lain: *hierarchical observation*, *normalization*, dan *examination*.

Pertama, mekanisme pengawasan dilakukan melalui sistem observasi hirarkis (*hierarchical observation*) yang bekerja dengan cara memantau dan mengevaluasi performa masing-masing guru

dalam PMM. Proses pemantauan dan evaluasi performa ini secara sistemik dilakukan melalui *real-time data* yang diperoleh pemerintah (dinas pendidikan daerah setempat) dari laporan hasil penggunaan dan capaian guru di dalam aplikasi PMM yang secara digital tercatat langsung tiap kali diakses dan mengalami perubahan dalam pemakaiannya. Mulai dari angka kehadiran (presensi), capaian target sertifikat, hingga persentase materi pelatihan yang berhasil diselesaikan oleh seorang guru, seluruhnya tercatat dalam platform ini; menghasilkan sebuah kepatuhan yang digambarkan oleh Bourke, Lidstone, & Ryan (2015) sebagai kondisi saat, baik sedang atau tidak sedang diawasi oleh atasan, guru-guru akan secara *auto-pilot* melakukan kerja-kerja sesuai dengan “nilai” yang dianggap baik oleh sistem. Pemantauan ini juga menyamar di dalam dalih profesionalisasi sebagaimana ditemukan pula dalam konteks profesionalisasi guru di Queensland oleh Bourke, Lidstone, & Ryan (2015). Dalih profesionalisasi ini misalnya dapat dilihat dari jawaban pemerintah yang menjustifikasi penggunaan PMM untuk memastikan bahwa tiap-tiap guru telah menelaah dan memperbaiki kelemahan dari rapor pendidikan yang dikeluarkan oleh pemerintah sebelumnya (RN; HD; AM, wawancara dengan penulis., 2024). Di bawah sistem observasi hirarkis ini, guru pada akhirnya merasakan kondisi keterkurungan sebagaimana dikatakan oleh AM:

“Kami merasa terkurung karena semuanya sudah sinkron dengan PMM. Padahal tanpa dimata-matai dengan PMM pun, kita setiap harinya sudah berpikir besok mau ngapain di dalam kelas, tapi sekarang jadinya tiap hari kita harus absen; mengupload laporan apa yang sudah dipelajari di kelas; saat mengajar difoto, saat anak-anak mengerjakan difoto. Kita bisa sampai 3 kali upload foto di dalam rentang waktu yang berbeda.” (AM, wawancara dengan penulis., 2024)

Kedua, mekanisme pengawasan dilakukan dengan sistem normalisasi (*normalization*) yang bekerja dengan cara membentuk kebiasaan-kebiasaan yang dianggap “baik” dan “sepantasnya” dilakukan di dalam PMM sebagai standar profesional seorang guru. Frasa “guru mau belajar”, “guru tidak anti-perubahan”, sampai “guru yang mau mengikuti perkembangan zaman” direpetisi berulang-ulang kali untuk menekankan bagaimana guru yang mau dan patuh mengikuti instruksi dari PMM adalah guru yang “profesional”; sementara guru yang berlawanan atau melakukan tindakan-tindakan bersifat kontradiksi dari frasa tersebut dianggap menyimpang (DN; AM, wawancara dengan penulis., 2024). Sementara itu, guru-guru juga mengalami proses pembiasaan untuk mengerjakan PMM melalui komunitas-komunitas belajar intra-sekolah yang dibentuk dan rutin diadakan setiap satu pekan sekali hanya untuk mengerjakan PMM (AM; MR, SH, wawancara dengan penulis., 2024). Implikasinya, tanpa perlu diawasi secara langsung, guru terdorong untuk melakukan tindakan yang sesuai dengan standar yang telah dianggap baik agar tidak dianggap menyimpang. Sebagaimana dituturkan oleh RA (wawancara dengan penulis., 2024), bahwa kini bila guru tidak mau mengerjakan PMM, seolah-olah guru tidak mau belajar. Di sisi lain, guru kini harus merasa “buruk” bila tidak sesuai atau bahkan bila hanya ingin mengeluhkan rasa lelahnya dari kewajiban pemakaian PMM sebagaimana disampaikan oleh AM:

“Kadang kita cerita berkeluh kesah, tapi dibilang mengeluh & kurang bersyukur. Kalau keluhan sudah sering kita sampaikan. Kadang kita sekadar curhat-curhat juga gitu. Kadang melaporkan pengawas, dibalasnya: guru harus mengikuti perkembangan zaman”

Ketiga, mekanisme pengawasan dilakukan dengan sistem pengujian (*examination*) yang tidak hanya bekerja dengan cara menguji dan mengklasifikasikan guru berdasarkan indikator kinerja yang ditentukan oleh sistem, tetapi juga dengan cara memberikan hukuman sebagai bentuk pendisiplinan terhadap mereka yang tidak “sesuai” dengan sistem yang ada. Bentuk sistem pengujian ini sendiri tersebar hampir pada tiap fitur yang ada di PMM, salah satunya adalah fitur

pengelolaan kinerja. Fitur ini didesain oleh pemerintah untuk mengintegrasikan proses pelaporan akuntabilitas kinerja guru dengan fitur-fitur pengembangan diri yang dibuat di dalam platform PMM. Kini, kinerja guru diatur, dihitung, dan dievaluasi berdasarkan poin-poin yang merepresentasikan total produktivitas dan performa guru dalam fitur-fitur lainnya di PMM. Salah satu contoh dari bentuk sistem pengujian ini dapat dilihat dari fitur pelatihan mandiri yang mendorong guru untuk melakukan aksi nyata, memperoleh validasi dalam bentuk sertifikat apabila aksi nyatanya dianggap “tepat”; dan kemudian sertifikat yang diperoleh dapat dikonversi menjadi poin kinerja (MR; AM; TU, wawancara dengan penulis., 2024). Model pengelolaan kinerja yang memproduksi indikator-indikator untuk membuat guru “*continually accountable and constantly record*” sebagaimana dikatakan oleh Bourke, Lidstone, & Ryan (2015) membuat guru merasa terus-menerus dinilai. Di sisi lainnya, guru-guru akan dihantui dengan ketakutan akan pendisiplinan atau sanksi dalam bentuk pengurangan tunjangan apabila tidak berhasil mengejar target kinerja, sebagaimana dikatakan oleh DE:

“Sudahlah sistemnya rancu dan lambat, tapi ancumannya adalah tunjangan atau gaji yang nggak cair gitu. Untuk yang pelaporan kinerja itu juga memiliki hubungan dengan naik pangkat. Kalau tidak mengerjakan sesuai target capaian itu terancam tunjangannya gak turun atau dipotong.” (DE, wawancara dengan penulis., 2024)

Respons Guru: *Rule-Breaking Behavior* dan Gamifikasi Kerja

Mekanisme kontrol PMM dalam berbagai bentuk model pengawasan sebagaimana ditinjau dari pendekatan Foucauldian tersebut nyatanya tidak dapat dilihat sebagai dinamika satu arah saja; dari pemerintah kepada guru. Pendekatan *labour process* menjelaskan bahwa setiap dorongan untuk mengontrol hampir selalu membawa dorongan untuk melawan (*drive to control brings drive to resist*). Oleh karena itu, dalam hal ini, politik kontrol kinerja PMM harus dilihat sebagai dinamika dua arah; meliputi respons guru terhadap bentuk kontrol. Dalam konteks PMM sendiri, riset ini menemukan bagaimana politik kontrol kinerja dalam PMM tidak sepenuhnya direspons secara buruk (baca: menimbulkan perlawanan atau resistensi), tetapi juga tidak sepenuhnya direspons secara baik. Terdapat pola-pola kepatuhan yang tersebar di antara para guru pasca-pengimplementasian PMM sebagai alat kontrol produktivitas dan pengelolaan kinerja guru; yang derajat kepatuhannya penulis definisikan secara sempit sebagai “ukuran dari seberapa mampu dan/atau mau guru-guru tersebut mengikuti, mengidentifikasi diri, dan melakukan kerja-kerja sesuai dengan standar-standar profesional yang ditentukan PMM”.

Pola kepatuhan tersebut penulis bagi ke dalam 3 (tiga) jenis; yang penulis adaptasi dari temuan Edwards (1976) pada sistem kontrol birokratik perusahaan besar. Pola pertama adalah model kepatuhan yang disebut Edwards sebagai model “*rules orientation*”. Pola kepatuhan ini ditemukan pada kelompok guru yang secara prinsip mengerjakan dan mematuhi aturan, prosedur kerja, dan target-target yang dibuat pemerintah dalam PMM dengan kesadaran “mau tidak mau; sudah menjadi aturan”. Mereka, guru-guru dengan pola kepatuhan seperti ini, tetap mengerjakan instruksi dan arahan yang diberikan PMM karena sudah terlembagakan secara sempurna sebagai suatu proses kerja yang wajib dipenuhi oleh guru; bila tidak mau tunjangan dan kepengkatannya terhambat, terlebih khusus setelah sistem pengelolaan kinerja guru kini diintegrasikan dengan fitur-fitur di dalam PMM. Sebagaimana dikatakan DE:

“Untuk ngejar sertifikat itu ya sekarang untuk e-kinerja. Jadi, guru ya mau tidak mau untuk mendapatkan nilai baik, harus mencapai target e-kinerja, dan di saat yang bersamaan poin-poinnya itu ya didapatkan dari sertifikat-sertifikat yang kita peroleh gitu.” (DE, wawancara dengan penulis., 2024)

Guru-guru dengan pola kepatuhan seperti ini juga memiliki kecenderungan “mengakali aturan” (*rule-breaking behavior*) untuk menyeimbangkan besaran usaha yang dikeluarkannya dengan hasil kinerja yang diperolehnya—sebagaimana ditemukan pula oleh Joyce dan Stuart (2021) pada studi kontrol pekerja platform. Pola perilaku mengakali aturan ini dilakukan oleh guru-guru, baik secara kolektif maupun masing-masing individu. Di level individu, guru-guru melakukan tindakan menyontek dan mengubah hasil tugas aksi nyata guru lain untuk mencari jalan pintas dari sulitnya merencanakan dan menentukan tema tugasnya sendiri. Sementara, di level kolektif, guru-guru melakukan tindakan saling bagi-membagi kunci jawaban untuk menjawab soal-soal yang diberikan pada fitur pelatihan mandiri (kolektif). Tidak jarang, bahkan guru-guru secara “mengada-ada” membuat webinar untuk memperoleh sertifikat (NN; AM, DE, wawancara dengan penulis., 2024). Bagi guru-guru dengan pola kepatuhan seperti ini, biasanya keterbatasan akses (tinggal di daerah pelosok dengan internet buruk), waktu (memiliki beban lain di luar sekolah), dan perasaan kelelahan yang tidak berujung membuat mereka merasa tidak ada alasan untuk melakukan instruksi PMM dengan etos kerja. Mereka bertahan karena tidak ada jalan keluar lain selain melakukan pekerjaan sesuai dengan aturan. Sebagaimana diutarakan oleh NN:

“Di sekolah lembur, di rumah lembur gitu, kalau nggak tahan ... kami rasa-rasanya pengen keluar (dari pekerjaan ini) gitu. Belum lagi tugas di rumah harus ngerjain siang, malam lembur. Rata-rata keluhan dari teman-teman, ya, kayak gitu.” (NN, wawancara dengan penulis., 2024)

Pola kedua adalah model kepatuhan yang disebut Edwards sebagai model “*habits of predictability and dependability*”. Pola kepatuhan ini ditemukan pada kelompok guru yang merespons mekanisme kontrol PMM sebagai sebuah tempat yang menyenangkan; saling berkompetisi untuk mencapai bahkan melampaui target-target yang ditentukan oleh platform. Guru-guru dengan pola kepatuhan seperti ini memiliki kepuasan dan kesenangan tersendiri saat berhasil memperoleh dan bahkan melampaui target yang ditentukan. Perasaan ini bisa dilatarbelakangi oleh faktor lingkungan yang cukup kompetitif sebagaimana disampaikan oleh RA (wawancara dengan penulis., 2024) atau memang dari motivasi internal sebagaimana disampaikan oleh RN (wawancara dengan penulis., 2024):

“Kebetulan memang lingkungan sekolah saya pun gurunya emang udah *auto-pilot* gitu lah ya istilahnya. Tanpa diwajibkan udah suka panik sendiri ngeliat kalo temennya udah pada dapat capaian tertentu.” (RA, wawancara dengan penulis., 2024)

“Kalau saya sendiri, nggak bisa disamaratakan dengan semua, memang suka dan senang pengen ngerjain materinya gitu, karena nggak enak gitu ya kalo nggak selesai. Pengen juga sih, nargetin mau dapat sepuluh, (saat ini) materi sudah lima selesai.” (RN, wawancara dengan penulis., 2024)

Di dalam sistem kontrol birokratik, Edwards (1976) menyebut pekerja dengan pola kepatuhan seperti ini memiliki sifat dapat diandalkan. Tanpa paksaan dan tekanan, guru-guru ini sudah secara *auto-pilot* mengerjakan tugas-tugasnya melebihi arahan dan instruksi dari PMM karena merasa menjadi bagian dari sebuah perlombaan dan/atau permainan untuk mencapai poin-poin kinerja yang lebih baik daripada guru lainnya (HD, wawancara dengan penulis., 2024). Motivasi kerja yang didorong dan dibentuk dari poin-poin digital ini menunjukkan gejala yang sangat mirip dengan fenomena gamifikasi kerja; yakni ketika pemberi kerja menggunakan elemen-elemen gim, seperti poin digital, peringkat, dan hadiah (insentif) sebagai strategi untuk mengelola motivasi dari para pekerjanya (Kim, 2018: 27).

Pola ketiga adalah model kepatuhan yang disebut Edwards sebagai model “*the internalization of the enterprise's goals and values*”. Pola kepatuhan seperti ini ditemukan pada kelompok guru yang secara prinsip telah mengidentifikasi dirinya sesuai dengan nilai dan tujuan kebijakan kurikulum merdeka itu sendiri. Pola kepatuhan ini ditemukan pada kelompok guru penggerak; yang secara *fabricated* dibentuk sejak awal untuk menjadi perpanjangan tangan kebijakan kurikulum merdeka, melalui berbagai bentuk pelatihan yang modul pembelajarannya tidak hanya membahas seputar pelaksanaan teknis dan kompetensi guru dalam kurikulum merdeka, tetapi juga nilai-nilai dan filosofi dasar yang menjadi standar atau acuan bagi guru-guru untuk bertindak, berpikir, dan berperilaku di bawah politik kontrol kinerja dalam PMM ini. Gambaran kentalnya internalisasi nilai dan tujuan pada diri masing-masing guru penggerak ini dapat dilihat dari bagaimana guru penggerak secara konsisten menyebutkan dan merepetisi nilai-nilai yang dianggapnya tepat atau benar sesuai dengan pengetahuan yang diperolehnya dalam pelatihan-pelatihan guru penggerak, seperti nilai adaptif (baca: harus mau berkembang sesuai dengan perubahan zaman, termasuk perubahan ke aplikasi digital) atau nilai pemelajar (baca: harus belajar, khususnya melalui PMM yang identik dengan aplikasi belajar guru).

“Guru itu seperti yang disampaikan dari Ki Hajar Dewantara ya, itu menuntun ... agar anak-anak bisa berkembang sesuai dengan zamannya. Jadi, kalau [guru] siap menyediakan waktu untuk belajar, konsisten, buka PMM dan SIMPKB, *insya Allah* semuanya akan lancar.” (SH, wawancara dengan penulis., 2024)

“Kami di guru penggerak diperkenalkan dan diajarkan dengan filosofi KHD (baca: Ki Hajar Dewantara), apa sih menurut KHD mendidik itu; guru menuntun anak supaya bisa berdiri di kaki sendiri. Jadi, kalau ada yang bilang PMM membuat guru nggak bisa fokus ke murid; meninggalkan murid, loh ngapain? PMM, kan, nggak harus dikerjakan saat mengajar; di rumah setelah pulang sekolah bisa, setelah solat subuh sebelum berangkat sekolah juga bisa. Kita itu guru, ya, harus belajar, masa suruh anak belajar, kita nggak. Kembali lagi ke *mindset*, kalau kita niat, pasti bisa kok.” (DN, wawancara dengan penulis., 2024)

Di dalam sistem kontrol birokratik, pekerja dengan profil seperti guru penggerak ini yang disebut sebagai pekerja-pekerja yang cenderung mendapatkan berbagai keuntungan atau insentif (*rewards*) dari sistem itu sendiri. Insentif tersebut tersebar dalam berbagai bentuk keuntungan di dalam PMM. Bagi mereka yang bukan guru penggerak, tetapi secara aktif mengoperasikan PMM; capaian-capaian yang diperoleh dalam bentuk sertifikat itu dapat menjadi keistimewaan untuk mengakses dan membuka peluang lainnya di dalam platform PMM (HD, wawancara dengan penulis., 2024). Sementara, bagi mereka yang merupakan guru penggerak, insentif tersebar dalam berbagai bentuk: mulai dari keuntungan untuk bisa menjadi narasumber dalam berbagai kegiatan praktik baik, mengikuti diklat atau pelatihan-pelatihan yang secara khusus mengundang para guru penggerak untuk datang ke kota, memperoleh konversi poin yang jauh lebih besar dari guru lainnya pada RHK pengembangan diri, hingga keuntungan prasyarat jabatan kepala dan pengawas sekolah yang secara khusus hanya dimiliki oleh guru penggerak (SH; DN, wawancara dengan penulis., 2024).

Kesimpulan

Sebagai sebuah produk kebijakan politik yang menjanjikan wacana “kemerdekaan” bagi subjek pelaksana kebijakannya, kelahiran Platform Merdeka Mengajar (PMM) tidak dapat dipisahkan dari logika pembangunan negara yang menekankan puncak dari pelaksanaan sistem pendidikan nasional adalah investasi pembangunan di masa depan. Dengan logika pembangunan yang berorientasi pasar tersebut, pemerintah bertindak tidak ubahnya kapitalis, yang melihat

kegagalan memperoleh target peningkatan capaian hasil belajar siswa sebagai kegagalan untuk memperoleh kapasitas maksimum dari kerja guru; lalu membentuk politik kontrol dalam sebuah platform yang secara praktis dapat mengendalikan berbagai variabel yang dapat menghambat produktivitas dan kinerja guru. Politik kontrol kinerja ini bekerja menyerupai sistem kontrol birokratis; yang di satu sisi memusatkan kontrol dan pengawasan pada kewajiban untuk mengikuti dan mematuhi prosedur kerja pada fitur-fitur teknologi dalam PMM, tetapi di sisi lain masih mengandalkan tekanan dan instruksi secara vertikal untuk memastikan kepatuhan tersebut berjalan dengan baik.

Dalam penerapannya, politik kontrol kinerja PMM berfungsi membentuk “standar ideal” dengan mekanisme “*regulatory gaze*” yang berbeda dengan kebijakan profesionalisasi sebelumnya kini memiliki wujud panoptikon digital. Sebagai implikasi, guru mengalami kelelahan dan keterkurungan akibat pemantauan tanpa batas (*no zone of shade*), repetisi frasa yang melabeli guru baik dan tidak baik menurut sistem, serta proses penilaian yang dilakukan sepanjang waktu. Sebagai respons terhadap bentuk kontrol ini, muncul kategori-kategori guru yang secara implisit terlihat dari pola kepatuhan yang ditunjukkannya kepada sistem kontrol; di mana secara khusus, bagi guru yang kesulitan untuk mencapai “standar ideal” cenderung melakukan “*rule-breaking behavior*”, baik secara individu maupun secara kolektif. Sementara, bagi guru yang tidak kesulitan mencapai standar tersebut, memiliki kecenderungan untuk melakukan gamifikasi kerja untuk mengejar poin-poin dan insentif yang diberikan, baik yang diberikan oleh platform maupun yang diberikan secara khusus oleh pemerintah.

Secara keseluruhan, penelitian ini memiliki keterbatasan yang perlu dicermati, khususnya terkait kajian mengenai dampak jangka panjang kebijakan PMM terhadap kualitas pembelajaran dan kesejahteraan guru. Selain itu, aspek lain yang penting untuk dibahas adalah dimensi gender, yakni bagaimana kebijakan ini berdampak secara berbeda pada guru laki-laki dan perempuan, serta kurangnya analisis teknis terkait fitur-fitur digital pada platform yang dapat memengaruhi kontrol kinerja. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk berfokus pada pendekatan longitudinal guna menilai dampak jangka panjang kebijakan terhadap pendidikan. Selain itu, penelitian lebih lanjut dapat mengeksplorasi dimensi gender, menginvestigasi bagaimana kebijakan ini berdampak berbeda pada guru laki-laki dan perempuan, termasuk beban kerja dan tekanan emosional yang dialami.

Ucapan Terima Kasih

Terima kasih kami kirimkan kepada guru-guru yang bersedia ditemui dan memberi informasi pada penelitian ini dan juga seluruh pengajar yang terus bekerja di tiap sudut republik ini.

Referensi

- Adriany, V., & Saefullah, K. (2015). Deconstructing Human Capital Discourse in Early Childhood Education in Indonesia. In: Lightfoot-Rueda D & Peach R (eds). *Global Perspective on Human Capital in Early Childhood Education*. New York: Palgrave, pp. 159–182.
- Aranditio, S. (2024). Guru Dijekali Beragam Aplikasi Pendidikan. Kompas ID. Retrieved from <https://www.kompas.id/baca/humaniora/2024/01/29/guru-dijejale-beragam-aplikasi>.
- Ashenden, D. (1989). Chucking the Chooks: Restructuring the Education Industry. *Education Australia*, 7, 9–10.
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2021). *Kajian Akademik: Kurikulum untuk Pemulihan Pembelajaran*.

- Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2015). Schooling Teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84–100. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839374>
- Chang MC, Shaeffer S, Al-Samarrai S, et al. (2014). *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Washington, DC: The World Bank.
- Connell, R. (1985). *Teachers' Work*. Sydney: Allen.
- Dalrymple, R. (1998). Indonesia and the IMF: The Evolving Consequences of a Reforming Mission. *Australian Journal of International Affairs*, 52(3): 233–239.
- Edwards, R. C. (1976). Individual Traits and Organizational Incentives: What Makes a “Good” Worker? *The Journal of Human Resources*, 11(1), 51–68. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/145073>.
- Formen, A., & Nuttall, J. (2014). Tensions between Discourses of Development, Religion, and Human Capital in Early Childhood Education Policy Texts: The Case of Indonesia. *International Journal of Early Childhood*, 46. 15–31. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0097-y>.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. (A. Sheridan, Trans.). New York: Vintage Books.
- Gellert, PK. (2005). The Shifting Natures of “Development”: Growth, Crisis, and Recovery in Indonesia’s Forests. *World Development*, 33(8): 1345–1364. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2005.03.004>.
- Graham, Treharne, & Nairn. (2017). Using Foucault's Theory of Disciplinary Power to Critically Examine the Construction of Gender in Secondary Schools. *Soc Personal Psychol Compass*, 11. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/spc3.12302>.
- Joyce & Stuart. (2021). Chapter 7: Digitalised Management, Control and Resistance in Platform Work: a Labour Process Analysis. *Political Science and Public Policy*, pp. 158–184.
- Kim, T. W. (2018). Gamification of Labour and the Charge of Exploitation. *Journal of Business Ethics*, 152(1), 27—39. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3304-6>.
- Lawn, M., & Ozga, J. (1981). *The Educational Worker: A Re-assessment of Teachers*. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Schools, Teachers and Teaching* (pp. 45-64). London: Falmer Press.
- Lokita. (2015). Teacher Certification Program in Indonesia: Problems and Recommendation for the Betterment of the Program. *International Journal of English and Education*, 4(2). Retrieved from doi: 10.13189/ujer.2020.080508.
- Malone, K. (2007). The Bubble-Wrap Generation: Children Growing Up in Walled Gardens. *Environmental Education Research*, 13(4): 513–527. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13504620701581612>.
- Napitupulu, E. L. (2022). Platform Digital Bantu Guru Menerapkan Kurikulum Merdeka. Kompas ID. Retrieved from <https://www.kompas.id/baca/dikbud/2022/02/13/dukung-kesiapan-guru-terapkan-kurikulum-merdeka>.
- Napitupulu, E. L. (2023). Saat Guru Memburu ”Centang Hijau”. Kompas ID. Retrieved from <https://www.kompas.id/baca/humaniora/2023/11/24/kegelisahan-guru-saat-dikejar-kejar-harus-dapat-centang-hijau>.
- Napitupulu, E. L. (2024). Guru Diminta Tak Hanya Cari Sertifikat untuk Bukti Kinerja. Kompas ID. Retrieved from <https://www.kompas.id/baca/humaniora/2024/01/19/kinerja-guru-dinilai-dari-praktik-pembelajaran>.
- Novinger, S. & O’Brien, L. (2003) Beyond ‘Boring, Meaningless Shit’ in the Academy: Early Childhood Teacher Educators Under the Regulatory Gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), pp. 4-18. Retrieved from <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.1.4>.

- Osgood, J. (2004). Time to Get down to Business?: The Responses of Early Years Practitioners to Entrepreneurial Approaches to Professionalism. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), pp. 5-24. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1476718X0421001>.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: Resisting the Regulatory Gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1). Retrieved from <https://doi.org/10.2304/ciec.2006>.
- Ozga, J. (Ed.). (1988). *Schoolwork: An Introduction to the Labour Process of Teaching*. Milton Keynes: Open University Press. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1392796>.
- Parente, R. (2009). Dismantling a Developmental State: Indonesia's Historical Shift from Keynesianism to Neoliberalism. Master Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Purnastuti, Salim, & Joarder. (2015). The Returns to Education in Indonesia: Post Reform Estimates. *The Journal of Developing Areas*, 49(3): 183–204. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24737315>.
- Smyth, J. (2001). Chapter 1: A Labor Process Approach to Teachers' Work. *Counterpoints*, 138, 3–18. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42976405>.
- Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- Yulindrasari & Adriany. (2023). "We are Not Labors; We are Teachers": Indonesian Early Childhood Teachers' Organizations as a Form of a Panopticon. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1–14. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/14782103231208854>.
- Yulindrasari & Ujianti. (2017). "Trapped in the Reform": Kindergarten Teachers' Experiences of Teacher Professionalisation in Buleleng, Indonesia. *Policy Futures in Education*, 16(1) 66–79. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1478210317736206>.
- Yulindrasari H (2014). Neoliberal Early Childhood Education Policy and Women's Volunterism. In: The 2014 International Conference of Early Childhood Education "Negotiating Practices of Early Childhood Education" (ed V Adriany), Bandung, Indonesia, 18–19 November 2014, pp. 197–205. Bandung: Program Studi PG-PAUD Universitas Pendidikan Indonesia.

Wawancara

- AM. Daring (Depok – Bandung), 7 Maret, 2024.
CC. Jakarta, 8 Maret, 2024.
DE. Daring (Depok – Tasikmalaya), 29 Februari, 2024.
DN. Daring (Depok – Ponorogo), 28 Februari, 2024.
Haeri, Iman Z. (2024). Jakarta, 7 Maret, 2024.
HD. Daring (Depok – Banjarmasin), 5 Maret, 2024.
MR. Daring (Depok – Bogor), 6 Maret, 2024.
NN . Daring (Depok – Palembang), 11 Maret, 2024.
RA. Jakarta, 27 Februari, 2024.
RN. Daring (Depok – Sumbawa), 5 Maret, 2024.
SH. Daring (Depok – Jambi), 28 Februari, 2024.
TU. Daring (Depok – Lampung), 4 Maret, 2024.
UK. Jakarta, 8 Maret, 2024.