

BELAJAR DARI TEMPAT KERJA: TINJAUAN PUSTAKA TENTANG PENGEMBANGAN PROFESIONAL BERKELANJUTAN GURU SD

Noer Intan Novitasari

Universitas Negeri Makassar, Indonesia

E-mail: noer.intan@unm.ac.id

Artikel Info

Received: 5 Januari 2026

Accepted: 25 Januari 2026

Published: 30 Januari 2026



This is an open access article under the [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license. Copyright © 2026 by Author. Published by CV Arthamara Media.

Abstrak

Pengembangan profesional guru yang bermakna tidak selalu datang dari pelatihan yang terstruktur dan terprogram dari luar. Semakin banyak bukti menunjukkan bahwa sebagian besar pertumbuhan profesional guru justru terjadi di tempat kerja itu sendiri, melalui praktik mengajar sehari-hari, interaksi dengan sejawat, dan proses refleksi yang terus-menerus berlangsung. Artikel ini menyajikan tinjauan pustaka tentang pembelajaran di tempat kerja (*teacher workplace learning/TWL*) sebagai kerangka dalam pengembangan profesional yang berkelanjutan. Tinjauan ini mencakup konsep dan definisi, bentuk-bentuknya, serta dampaknya terhadap praktik mengajar dan kualitas pendidikan. Tinjauan dilakukan secara naratif terhadap literatur yang dipublikasikan antara 2019 hingga 2026 dari berbagai basis data bereputasi. Temuan menunjukkan bahwa TWL adalah konsep yang holistik dan berlapis, mencakup pembelajaran formal dan informal di lingkungan sekolah. Kedua bentuk tersebut tidak berdiri sendiri melainkan saling melengkapi dalam membentuk kompetensi profesional guru. Dampak TWL terhadap praktik mengajar terbukti signifikan, meskipun sangat ditentukan oleh ekosistem sekolah, motivasi guru, dan ketersediaan komunitas belajar yang hidup. Artikel ini menegaskan bahwa sekolah perlu diposisikan bukan hanya sebagai tempat guru bekerja, tetapi sebagai ruang belajar profesional yang aktif dan berkelanjutan.

Kata Kunci: *pembelajaran di tempat kerja, teacher workplace learning, pembelajaran informal guru, pengembangan profesional guru, komunitas belajar profesional, guru sekolah dasar.*

PENDAHULUAN

Guru yang baik tidak berhenti belajar ketika telah resmi mengajar di depan kelas. Justru di sanalah perjalanan belajar yang sesungguhnya dimulai. Setiap hari di kelas, setiap percakapan dengan rekan sejawat, dan setiap keputusan pembelajaran yang diambil dalam hitungan detik, menyimpan potensi pembelajaran. Hal inilah yang justru tidak pernah bisa sepenuhnya difasilitasi oleh program pelatihan mana pun.

Kesadaran ini kemudian mendorong para peneliti untuk tidak lagi hanya bertanya pelatihan apa yang perlu diikuti guru, melainkan juga bagaimana guru sebenarnya belajar dan berkembang di dalam pekerjaannya. Guskey (2002) sudah lama mengingatkan bahwa pengembangan profesional yang bermakna bukan hanya berasal dari kegiatan tunggal, yakni

pelatihan teknis sesaat. Tetapi, proses yang menyentuh pengetahuan, keyakinan, dan praktik guru secara menyeluruh. Dalam nada yang serupa, Desimone (2009) menegaskan bahwa program pengembangan profesional yang efektif harus bersifat berkelanjutan, terfokus pada konten, dan melibatkan kolaborasi aktif antarguru, bukan berbentuk pelatihan yang berdiri sendiri tanpa jangkar pada realitas kelas. Dengan kata lain, pertanyaan tentang bagaimana guru belajar dari dan melalui pekerjaannya sudah semestinya menjadi pertanyaan sentral dalam setiap diskusi tentang mutu pendidikan.

Sayangnya, kenyataan di lapangan masih jauh dari gambaran itu. Pelatihan formal tetap menjadi bentuk pengembangan profesional yang paling dominan di berbagai belahan dunia,

termasuk Indonesia (Ventista & Brown, 2023). Bahkan, dalam kajian terkait kebijakan pengembangan profesional guru oleh Kirsten (2020), menemukan bahwa program yang dirancang secara generik dan bersifat top-down cenderung gagal menghasilkan perubahan nyata dalam praktik mengajar.

Di Indonesia, persoalan ini bahkan sudah berlangsung selama puluhan tahun. SMERU (2020) dalam laporan survei selama empat dekade mencatat bahwa program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) di Indonesia secara konsisten gagal menyediakan dukungan pascapelatihan dan tidak berdampak pada praktik kelas yang kontekstual. Muzakky et al. (2025) mempertegas gambaran ini dengan menunjukkan bahwa beban administratif dan keterbatasan waktu menjadi hambatan utama yang menghalangi guru Indonesia untuk terlibat penuh dalam kegiatan pengembangan profesional yang bermakna. Kesenjangan antara desain program dan kebutuhan nyata guru ini bukan sekadar masalah teknis pelaksanaan. Ini adalah cerminan dari asumsi yang keliru tentang bagaimana guru sejatinya belajar dan berkembang.

Di tengah keterbatasan model pelatihan formal itulah konsep pembelajaran di tempat kerja (*teacher workplace learning*/TWL) muncul sebagai perspektif yang semakin relevan dan mendesak untuk dipahami. TWL menggeser perhatian dari ruang pelatihan ke ruang kerja itu sendiri. Dari program yang dirancang dari luar ke proses belajar yang tumbuh dari dalam pengalaman profesional sehari-hari. Eraut (2004) memperlihatkan bahwa sebagian besar pembelajaran orang dewasa, termasuk guru SD, justru terjadi secara informal melalui keterlibatan langsung dalam pekerjaan, bukan melalui pendidikan dan pelatihan yang terstruktur. Froehlich et al. (2023) kemudian mempertajam pemahaman ini dengan menunjukkan bahwa pembelajaran informal di tempat kerja bersifat learner-initiated, berbasis praktik, dan terintegrasi dalam arus kerja harian sehingga batas antara bekerja dan belajar menjadi semakin kabur. Asumsi pengembangan profesional semestinya

tidak dipersempit hanya melalui pelatihan secara formal. Pergeseran paradigma dari pelatihan berbasis program menuju pembelajaran berbasis kerja ini tercermin pula dalam temuan Poortman et al. (2022), yang mencatat bahwa ada pergeseran global yang signifikan dari pendekatan pengembangan guru berbasis individu ke pendekatan berbasis jaringan dan komunitas belajar yang berakar di sekolah.

Konteks Indonesia menawarkan lensa yang unik sekaligus kritis untuk memahami TWL secara lebih membumi. Rahman (2022), menemukan bahwa pemaknaan guru Indonesia terhadap pengembangan profesional sangat dipengaruhi oleh ekosistem kerja, mencakup beban kerja, dukungan kolegal, dan struktur kelembagaan sekolah. Temuan ini semakin konkret dalam studi Novitasari et al. (2025) yang mengungkap realitas pengembangan profesional guru SD di Makassar. Studi tersebut menemukan tiga pola pemaknaan yang berbeda secara mendasar di antara guru, dari yang memaknai pengembangan profesional sebagai kesadaran yang proaktif, hingga yang terpaksa mereduksinya menjadi formalitas semata akibat tekanan struktural. Padahal sebenarnya, Novitasari et al. (2026) memperlihatkan bahwa orientasi terhadap TWL sebenarnya sudah mulai terbentuk sejak masa prajabatan melalui profil identitas profesional calon guru, yang kemudian dibawa masuk ke dalam lingkungan kerja. Kedua studi ini secara bersama-sama menempatkan TWL bukan sebagai konsep abstrak, melainkan sebagai fenomena nyata yang sangat terikat pada konteks sosiokultural dan kelembagaan sekolah.

Berangkat dari keseluruhan uraian tersebut, artikel ini hadir untuk menjawab kebutuhan akan pemahaman yang lebih sistematis tentang TWL, khususnya dalam kerangka pengembangan profesional guru di Indonesia. Tujuan tinjauan ini adalah memetakan konsep dan definisi TWL dari berbagai perspektif, menguraikan bentuk-bentuknya secara terklasifikasi, serta menganalisis dampaknya terhadap praktik mengajar dan kualitas pendidikan berdasarkan bukti empiris yang tersedia. Dengan demikian,

artikel ini tidak hanya berkontribusi pada diskursus akademik tentang TWL, tetapi juga menawarkan kerangka pikir yang dapat menjadi

METODE PENELITIAN

Artikel ini menggunakan pendekatan tinjauan pustaka naratif untuk memetakan dan menganalisis literatur yang relevan dengan *teacher workplace learning*. Berbeda dengan *systematic literature review* yang mengikuti protokol ketat seperti PRISMA, tinjauan naratif dipilih karena memungkinkan sintesis yang lebih interpretatif dan kontekstual terhadap badan literatur yang beragam secara metodologis (Creswell & Poth, 2018). Pendekatan ini sesuai dengan tujuan artikel, yakni membangun pemahaman yang koheren tentang konsep, bentuk, dan dampak TWL dari berbagai perspektif teoritis dan empiris, bukan sekadar menginventarisasi temuan.

Pencarian literatur dilakukan melalui beberapa basis data bereputasi, meliputi *Google Scholar*, Jurnal nasional terakreditasi, ERIC, *Scopus*. Kata kunci yang digunakan mencakup "*teacher workplace learning*", "*informal teacher learning*", "*teacher professional development at work*", "*professional learning community*", "*school-based teacher learning*", dan "*teacher collaboration*". Pencarian diprioritaskan pada publikasi dalam rentang tahun 2019 hingga 2026 untuk memastikan relevansi dan kemutakhiran temuan. Beberapa rujukan di luar rentang tersebut

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Konsep dan Definisi *Teacher Workplace Learning*

Memahami TWL tidak bisa dimulai dari satu definisi tunggal, karena konsep ini tumbuh dari persilangan berbagai tradisi keilmuan, mulai dari pendidikan orang dewasa, psikologi organisasi, hingga sosiologi kerja. Namun ada satu titik temu yang menjadi fondasi bersama dalam seluruh literatur ini, bahwa guru belajar bukan hanya melalui pelatihan yang sengaja dirancang dari luar, tetapi terutama melalui

pijakan bagi perancang program pengembangan profesional guru yang lebih kontekstual, responsif, dan berkelanjutan.

tetap dipertahankan karena perannya sebagai landasan teoritis yang fundamental dalam literatur TWL, khususnya karya Eraut (2004), Billett (2001), Kwakman (2003), Marsick dan Watkins (2001), serta Desimone (2009) yang menjadi rujukan wajib dalam hampir seluruh literatur TWL modern. Kriteria inklusi mencakup artikel jurnal yang telah melalui proses *peer-review*, memiliki DOI yang terverifikasi, dan secara substantif membahas pembelajaran guru di lingkungan kerja baik dalam konteks formal, non-formal, maupun informal.

Analisis dilakukan menggunakan pendekatan tematik naratif dengan mengadaptasi prinsip dari Braun & Clarke (2006, 2022). Setelah proses pembacaan dan pengkodean awal terhadap literatur yang terkumpul, tema-tema utama dikelompokkan ke dalam tiga klaster pembahasan, yakni konsep dan definisi TWL, bentuk-bentuk TWL, serta dampak TWL terhadap praktik mengajar dan kualitas pendidikan. Sintesis dilakukan secara interpretatif dengan memperhatikan kesamaan, perbedaan, dan ketegangan antarteman dari berbagai studi sehingga menghasilkan narasi yang tidak hanya deskriptif tetapi juga analitis dan argumentatif.

keterlibatan langsung dalam pekerjaan mengajar itu sendiri.

Eraut (2004) adalah tokoh yang paling berpengaruh dalam meletakkan kerangka konseptual ini secara sistematis. Temuan intinya adalah bahwa pembelajaran orang dewasa di tempat kerja terjadi dalam tiga moda berdasarkan tingkat kesadarannya. Pertama, *implicit learning* yang berlangsung tanpa disadari. Kedua, *reactive learning* yang dipicu oleh situasi kerja tertentu dan terjadi secara cepat. Ketiga, *deliberative*

learning yang dilakukan secara sadar dan terencana. Dalam konteks guru SD, ketiga moda ini hadir secara bersamaan dalam satu hari kerja yang sama. Misalnya, seorang guru yang menyesuaikan penjelasannya di tengah pelajaran karena respons siswa yang tidak terduga sedang menjalankan *reactive learning*; sementara guru yang sengaja mencoba pendekatan baru setelah membaca artikel pedagogis sedang terlibat dalam *deliberative learning*. Fakta paling penting dari temuan Eraut adalah bahwa belajar yang paling banyak terjadi justru bukan yang paling disadari, dan inilah yang selama ini luput dari jangkauan kebijakan pengembangan profesional guru yang hanya berorientasi pada pelatihan formal.

Billett (2001) menawarkan perspektif yang melengkapi Eraut dari sudut yang berbeda. Baginya, tempat kerja bukan sekadar lokasi di mana guru kebetulan mengajar, melainkan sebuah *hidden curricula* yang terus-menerus membentuk pengetahuan dan praktik profesional guru. Sekolah, dalam pandangan ini, adalah ruang belajar yang memiliki logikanya sendiri. Kolega yang lebih berpengalaman, rutinitas rapat guru, suasana diskusi di ruang guru, bahkan konflik pedagogis yang muncul di tengah kelas, semuanya adalah sumber pembelajaran yang nyata dan berkelanjutan. Perspektif ini penting karena menggeser posisi guru dari penerima program pelatihan menjadi agen aktif yang terus bernegosiasi dengan lingkungan kerjanya untuk membangun kompetensi profesional.

Kwakman (2003) kemudian menjembatani dua perspektif di atas dengan mengoperasionalkan TWL ke dalam bentuk yang lebih terukur. Melalui studinya yang kini menjadi rujukan klasik, Kwakman mendefinisikan TWL sebagai partisipasi guru dalam berbagai aktivitas belajar di tempat kerja yang berkaitan langsung dengan tugas profesional. Ini mencakup membaca literatur profesional, melakukan refleksi atas pengalaman mengajar, bereksperimen dengan pendekatan baru di kelas, berkolaborasi dengan rekan sejawat, dan terlibat dalam kegiatan pengembangan yang lebih terstruktur. Hal yang paling bermakna dari temuan Kwakman adalah

bahwa partisipasi guru dalam aktivitas-aktivitas ini sangat dipengaruhi oleh kondisi pekerjaan dan orientasi belajar masing-masing guru, dan bukan semata-mata oleh ketersediaan program pelatihan dari luar.

Untuk memahami keberagaman bentuk pembelajaran ini, taksonomi Marsick & Watkins (2001) memberikan peta yang operasional. Temuan ini membedakan antara pembelajaran formal yang terstruktur dan direncanakan, pembelajaran non-formal yang terorganisasi tetapi tidak mensyaratkan kurikulum resmi, dan pembelajaran informal serta insidental yang terjadi di luar struktur formal dalam aliran kerja sehari-hari. Froehlich et al. (2023) juga memperluas pemahaman ini dengan menegaskan bahwa batas antara pembelajaran formal dan informal di tempat kerja semakin kabur. Aktivitas pembelajaran informal seringkali merupakan kelanjutan yang terintegrasi dari pembelajaran formal, dan sebaliknya. Situasi ini menunjukkan bahwa dikotomi antara pelatihan formal dan belajar di tempat kerja sebenarnya menyederhanakan realitas yang jauh lebih kompleks dan fleksibel.

Kirsten (2020) menempatkan keseluruhan diskusi ini dalam bingkai yang lebih besar. Dikatakan bahwa TWL sesungguhnya adalah respons konseptual terhadap kegagalan model pelatihan *top-down* yang mendominasi kebijakan pengembangan profesional guru. Program yang paling efektif, simpulnya, adalah yang secara eksplisit mengedepankan sekolah sebagai ekosistem belajar dan memposisikan guru sebagai subjek aktif yang belajar melalui pekerjaan guru. Dengan demikian TWL bukan hanya menjadi konsep akademis yang menarik untuk dikaji, melainkan sebuah pergeseran paradigma yang memiliki implikasi langsung bagi cara para ahli merancang dan mengevaluasi program pengembangan profesional guru.

B. Bentuk-Bentuk *Teacher Workplace Learning*

Apabila konsep TWL menjawab pertanyaan tentang apa dan mengapa guru SD belajar di tempat kerja, maka pertanyaan

berikutnya adalah bagaimana pembelajaran itu berlangsung. Literatur menunjukkan bahwa TWL hadir dalam spektrum yang luas, dari yang paling terstruktur hingga yang paling cair, dari yang bersifat individual hingga yang kolektif. Memahami spektrum ini penting karena setiap bentuk TWL memiliki mekanisme, prasyarat, dan dampaknya masing-masing yang tidak bisa disamaratakan.

Bentuk paling terstruktur dari TWL adalah pembelajaran formal di tempat kerja, yang mencakup *workshop* internal sekolah, supervisi kepala sekolah, kegiatan Kelompok Kerja Guru (KKG), serta program pelatihan yang diselenggarakan di lingkungan sekolah atau gugus sekolah. Ventista & Brown (2023), menemukan bahwa pelatihan tetap menjadi bentuk pengembangan profesional yang paling umum. Namun temuan yang lebih tajam dari studi mereka adalah bahwa pelatihan yang berdiri sendiri tanpa elemen *coaching* lanjutan, kolaborasi, dan refleksi terstruktur tidak menghasilkan perubahan yang bertahan lama dalam praktik mengajar.

Ini bukan berarti pembelajaran formal tidak berguna, melainkan bahwa efektivitasnya sangat bergantung pada bagaimana kegiatan itu dihubungkan dengan bentuk-bentuk TWL yang lain. Relevansi temuan ini sangat terasa dalam konteks Indonesia, di mana Novitasari et al. (2025) mengidentifikasi bahwa guru SD yang menunjukkan partisipasi TWL paling bermakna adalah mereka yang tidak hanya mengikuti pelatihan, tetapi juga langsung mengintegrasikan materi pelatihan ke dalam praktik kelas di minggu yang sama. Hal ini menunjukkan sebuah pola yang hanya muncul ketika pelatihan secara eksplisit dikaitkan dengan permasalahan pedagogis nyata yang dihadapi guru.

Satu tingkat lebih luwes adalah pembelajaran non-formal yang berlangsung dalam berbagai bentuk kolaborasi antarguru. Di sinilah komunitas belajar profesional (*Professional Learning Community/PLC*) dan jaringan belajar profesional (*Professional Learning Network/PLN*) menjadi dua bentuk yang paling banyak mendapat perhatian dalam literatur

mutakhir. Poortman et al. (2022) misalnya, menghasilkan model konseptual PLN yang komprehensif, di mana guru dari berbagai sekolah bekerja sama secara terstruktur untuk menghasilkan pengetahuan baru, mengembangkan praktik bersama, dan menciptakan perubahan yang berdampak pada tingkat kelas maupun sekolah. Dimensi yang membedakan PLN dari pelatihan konvensional adalah sifatnya yang bottom-up, berbasis kebutuhan nyata, dan berakar pada konteks sekolah masing-masing anggotanya.

Prenger et al. (2021) menambahkan dimensi yang lebih dinamis dari fenomena ini dengan menemukan bahwa PLN tidak hanya berfungsi sebagai katalis bagi implementasi program pengembangan profesional yang sudah ada, tetapi dalam kondisi yang tepat juga berkembang menjadi sumber pengembangan profesional itu sendiri. Dalam konteks Indonesia, Furqon (2019) menemukan bahwa PLC berbasis sekolah secara signifikan meningkatkan kolaborasi antarguru, menciptakan iklim sekolah yang lebih kondusif, dan sekaligus mengembangkan kapasitas kepemimpinan kepala sekolah secara bersamaan.

Di tingkat sekolah dasar, Prasetyani & Ati (2024) mendokumentasikan bagaimana implementasi komunitas belajar yang konsisten mampu meningkatkan kompetensi pedagogik guru secara nyata, meskipun mereka juga menemukan hambatan yang sama yang muncul di berbagai konteks Indonesia, yakni keterbatasan waktu dan beban kerja yang menyita. Munawwaroh et al. (2024) memperkuat temuan ini dengan menunjukkan bahwa pengembangan profesional menjadi lebih sistemik dan bermakna ketika didukung oleh komunitas pembelajaran yang aktif dan terstruktur, bukan hanya bergantung pada inisiatif individual guru semata.

Di ujung spektrum yang paling cair sekaligus paling sering diabaikan oleh kebijakan, terdapat pembelajaran informal yang menjadi bagian tak terpisahkan dari keseharian kerja guru. Ini mencakup refleksi diri atas pengalaman mengajar, belajar dari pengamatan terhadap rekan

sejawat, percakapan spontan di ruang guru tentang tantangan kelas, hingga eksperimen kecil yang dilakukan secara mandiri dalam rutinitas mengajar. Kwakman (2003) menunjukkan bahwa refleksi dan eksperimentasi adalah dua aktivitas TWL informal yang paling berpengaruh terhadap perkembangan kompetensi profesional guru.

Dimensi ini semakin bermakna ketika dilihat dari perspektif identitas profesional. Novitasari et al. (2026) menemukan bahwa orientasi terhadap pembelajaran informal sudah terpola sejak masa prajabatan melalui profil identitas yang terbentuk sebelum guru menginjakkan kaki pertama kali di kelasnya sendiri. Calon guru SD dengan profil *Idealistic Identity* menunjukkan kecenderungan kuat untuk memaknai setiap pengalaman lapangan sebagai kesempatan belajar yang kemudian berpotensi menjadi fondasi bagi TWL informal yang aktif dan reflektif sepanjang karier. Sebaliknya, profil *Pragmatic Identity* yang terbentuk dari motivasi ekstrinsik berisiko menghasilkan keterlibatan yang reaktif dan tidak berkelanjutan dalam berbagai bentuk TWL. Temuan ini membuka perspektif penting bahwa perancangan TWL yang efektif tidak bisa hanya berorientasi pada sistem dan struktur sekolah, tetapi juga harus mempertimbangkan disposisi dan orientasi belajar yang dibawa guru ke dalam lingkungan kerjanya sejak hari pertama.

C. Dampak TWL terhadap Praktik Mengajar dan Kualitas Pendidikan

Pertanyaan tentang apakah TWL benar-benar berdampak adalah pertanyaan yang jawabannya tidak sederhana. Literatur menunjukkan bahwa dampak TWL nyata ada, tetapi sangat kontekstual dan tidak linier. Dampak itu bergantung pada kualitas interaksi antara guru dengan lingkungan kerjanya, antara motivasi individual dengan dukungan kelembagaan, dan antara pengetahuan yang diperoleh dari pelatihan dengan tersedia atau tidaknya kesempatan untuk mencoba menerapkannya dalam praktik.

Ventista & Brown (2023) memberikan gambaran yang paling komprehensif tentang

hubungan antara TWL dan hasil belajar siswa. Dari 125 studi yang telah ditinjau, bentuk TWL yang paling berdampak adalah yang mengombinasikan pelatihan dengan elemen *coaching* berkelanjutan, kolaborasi antarguru yang aktif, dan durasi yang panjang. Pesan yang paling jelas dari temuan ini adalah bahwa TWL yang terfragmentasi dan tidak berkelanjutan tidak akan menghasilkan perubahan yang cukup dalam praktik mengajar untuk kemudian berdampak pada kualitas pembelajaran siswa. Artinya, investasi dalam pengembangan profesional guru bukan soal seberapa banyak pelatihan yang diselenggarakan, melainkan seberapa dalam dan berkelanjutan proses belajar yang difasilitasi.

Mekanisme yang menghubungkan TWL dengan perubahan praktik mengajar dijelaskan pula oleh Putnam & Borko (2000). Penelitiannya menunjukkan bahwa pelatihan yang tidak dilanjutkan dengan *follow-up* atau refleksi terstruktur hanya menghasilkan pengetahuan yang tidak bertransformasi menjadi praktik nyata. Pengetahuan baru tetap tersimpan sebagai pengetahuan inert, yakni tersedia secara teoritis tetapi tidak aktif dalam tindakan mengajar sehari-hari.

Transformasi dari pengetahuan ke praktik membutuhkan ruang dan waktu untuk mencoba, gagal, merefleksikan, dan mencoba lagi di dalam konteks kelas yang nyata. Mekanisme inilah yang kemudian dijelaskan lebih lanjut oleh Zhang & Peng (2024), yang menemukan bahwa teacher agency menjadi variabel paling penentu dalam proses transfer tersebut. Guru yang memiliki otonomi profesional tinggi dan memilih kegiatan pengembangan berdasarkan relevansinya dengan kebutuhan kelas mereka sendiri menunjukkan keterlibatan yang jauh lebih dalam dan transfer pengetahuan yang jauh lebih cepat ke dalam praktik mengajar dibandingkan guru yang berpartisipasi semata karena kewajiban.

Bukti dari konteks Indonesia sendiri menambahkan dimensi yang lebih kompleks sekaligus lebih jujur pada diskusi ini. Novitasari et al. (2025) menemukan tiga pola dampak yang berbeda pada tiga sekolah dasar yang diteliti. Di

sekolah dengan budaya belajar yang paling matang, dampak TWL bersifat siklus dan berkelanjutan karena pelatihan diterapkan, dievaluasi, dan didiskusikan bersama, kemudian menjadi titik tolak untuk pengembangan berikutnya. Di sekolah kedua, dampak TWL bersifat sporadis karena tidak ada mekanisme internal yang memastikan transfer pengetahuan dari pelatihan ke praktik kelas. Di sekolah ketiga, guru memiliki kemauan belajar yang tinggi tetapi dampaknya pada praktik sangat terbatas karena beban administratif dan kelelahan kerja memutus siklus belajar sebelum sempat mencapai tahap implementasi. Pola yang terakhir ini sangat selaras dengan temuan Rahman (2022) yang menegaskan bahwa ekosistem sekolah, mencakup beban kerja yang terkelola, kepercayaan kolegiat, dan kepemimpinan kepala sekolah yang suportif, adalah prasyarat struktural yang tidak bisa diabaikan dalam menentukan apakah TWL akan berdampak atau tidak.

Di sisi lain, hambatan terhadap dampak TWL juga datang dari luar tembok sekolah. Muzakky et al. (2025) memperkuat gagasan ini melalui analisis sistematis literatur yang menunjukkan bahwa hambatan struktural seperti beban administratif dan kurangnya waktu adalah kendala utama dalam pelaksanaan pengembangan profesional guru di berbagai konteks Indonesia. Darling-Hammond et al. (2017) memberikan argumen yang lebih mendasar, bahwa pengembangan profesional yang *school-embedded* dan bersifat jangka panjang terbukti jauh lebih efektif dibandingkan pelatihan jangka pendek yang berdiri sendiri. Justru karena yang pertama mengintegrasikan belajar ke dalam arus kerja profesional sehari-hari alih-alih memisahkan keduanya.

Dimensi terakhir yang perlu digarisbawahi adalah peran motivasi dan identitas profesional dalam menentukan seberapa dalam dampak TWL dirasakan. Novitasari et al. (2026) memberikan argumen yang kuat bahwa guru dengan motivasi intrinsik yang berakar pada keyakinan nilai, baik itu nilai religius, idealisme pedagogis, maupun komitmen terhadap komunitas, cenderung

menunjukkan keterlibatan yang lebih dalam dan dampak yang lebih nyata dari berbagai bentuk TWL yang mereka jalani. Sebaliknya, guru yang memasuki profesi dengan motivasi ekstrinsik yang dominan berisiko menghasilkan keterlibatan yang reaktif dan implementasi yang terputus-putus, sebuah pola yang kemudian memperkuat siklus pelatihan tanpa dampak. Jika kita menarik benang merah dari seluruh temuan ini, ada satu kesimpulan yang sulit dihindari bahwa dampak TWL tidak ditentukan oleh satu faktor tunggal, melainkan oleh interaksi antara kualitas guru sebagai individu yang belajar, kualitas ekosistem sekolah sebagai ruang belajar, dan kualitas kebijakan sebagai pemberi ruang atau penghalang bagi keduanya.

SIMPULAN

Teacher workplace learning adalah konsep yang menempatkan sekolah bukan hanya sebagai tempat guru bekerja, tetapi sebagai ruang di mana guru terus-menerus belajar menjadi profesional yang lebih baik. Tinjauan pustaka ini menunjukkan bahwa TWL adalah fenomena yang kompleks, berlapis, dan tidak dapat direduksi menjadi satu bentuk tunggal. TWL hadir secara simultan dalam dimensi formal seperti *workshop* dan supervisi, non-formal seperti komunitas belajar dan jaringan profesional, serta informal seperti refleksi mandiri, eksperimentasi di kelas, dan percakapan kolegiat yang terjadi di luar agenda resmi. Ketiga dimensi ini saling memperkuat ketika ada ekosistem sekolah yang kondusif, tetapi akan saling melemahkan ketika ekosistem itu absen atau terdistorsi oleh tekanan struktural.

Secara implikatif, temuan dari tinjauan ini menegaskan bahwa perancangan program pengembangan profesional guru di Indonesia perlu bergerak melampaui orientasi pelatihan formal yang masih dominan. Sekolah perlu secara aktif diposisikan sebagai organisasi belajar yang memiliki infrastruktur, budaya, dan kepemimpinan yang mendukung berbagai bentuk TWL secara terintegrasi. Pada tingkat program, LPTK dan penyelenggara PPG perlu

mempertimbangkan bahwa fondasi bagi TWL yang efektif sudah mulai terbentuk sejak masa prajabatan, sehingga pembinaan identitas profesional yang kuat, reflektif, dan berorientasi pada pertumbuhan perlu menjadi komponen sentral dalam pendidikan guru, bukan sekadar pelengkap. Bagi peneliti, tinjauan ini menyarankan beberapa peluang eksplorasi yang masih terbuka. Di antaranya, studi longitudinal tentang perkembangan pola TWL sepanjang karier guru, kajian komparatif tentang efektivitas berbagai bentuk TWL di sekolah-sekolah dengan kondisi yang beragam di Indonesia, serta eksplorasi yang lebih mendalam tentang bagaimana nilai-nilai lokal dan religius membentuk orientasi guru terhadap pembelajaran di tempat kerja, sebuah dimensi yang selama ini masih sangat terbatas dalam literatur TWL global.

DAFTAR PUSTAKA

- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen & Unwin.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1237>.
- Froehlich, D. E., Messmann, G., & Raemdonck, I. (2023). Editorial: Informal learning through work. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1156141>.
- Furqon, A. (2019). School based teacher development: Study about a school as professional learning community. *Educational Administration Research and Review*, 3(1), 10-21. <https://doi.org/10.17509/earr.v3i1.21712>.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Kirsten, N. (2020). A systematic research review of teachers' professional development as a policy instrument. *Educational Research Review*, 31, 100366. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100366>.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4).
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 25-34.
- Munawwaroh, S., Az-Zahra, R. A., & Windasari, W. (2024). Pengembangan profesional pendidik dan tenaga kependidikan di MI An-Nur. *Pubmedia Jurnal Penelitian Tindakan Kelas Indonesia*, 1(3), 10. <https://doi.org/10.47134/ptk.v1i3.490>.
- Muzakky, I. M., Maisyaroh, M., & Supriyanto, A. (2025). Pengembangan profesional sebagai strategi peningkatan kinerja guru:

- Analisis sistematis literatur. *Jurnal Pendidikan dan Teknologi Indonesia*, 5(3),681-694.
<https://doi.org/10.52436/1.jpti.638>.
- Novitasari, N. I., Syawaluddin, A., Sayidiman, S., & Rahman, A. A. (2025). Mengungkap realitas pengembangan profesional guru di Kota Makassar: Studi multikasus pada tiga sekolah dasar. *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 13(3).
<https://doi.org/10.20961/jkc.v13i3.111122>.
- Novitasari, N. I., Pagarra, H., Faisal, M., & Syamsuddin, A. F. (2026). Titik awal pengembangan profesional guru: Studi profil identitas profesional calon guru SD dalam lanskap sosiokultural Makassar. *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 14(1), 367-376.
<https://doi.org/10.20961/jkc.v14i1.116831>
- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95-112.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>.
- Prasetyani, K., & Ati, L. L. (2024). Implementasi komunitas belajar guru dalam meningkatkan kompetensi pedagogik di sekolah dasar. *Jurnal Humaniora dan Pendidikan Indonesia*, 1(1), 11-18.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From a catalyst for enactment of professional development to a source of professional development. *Teachers and Teaching*, 27(1-4),238-254.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1996635>.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Rahman, A. (2022). Investigating school conditions for teachers' professional learning and development in Indonesia. *Teacher Development*, 26(2), 240-262.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2034662>.
- SMERU Research Institute. (2020). *Systemic constraints facing teacher professional development in a middle-income country: Indonesia's experience over four decades*. SMERU. Retrived from:
https://rise.smeru.or.id/sites/default/files/publication/RISE_WP-054_Revinaetal.pdf.
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>.
- Zhang, J., & Peng, Y. (2024). Unlocking teacher agency for professional learning through connection-building: Evidence from a professional development program on China's standards of English language ability. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(6), 1515-1523.
<https://doi.org/10.1007/s40299-024-00914-6>.