



PEMBELAJARAN DI TEMPAT KERJA: PEMETAAN AKTIVITAS, ANTESEDEN, DAN HASIL PADA GURU SEKOLAH DASAR

Noer Intan Novitasari^{1*}

¹Universitas Negeri Makassar, Indonesia

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

Artikel Info

Received: 7 Mei 2026

Accepted: 20 Mei 2026

Published: 28 Mei 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

Pembelajaran guru tidak hanya berlangsung melalui pelatihan yang dirancang secara formal, tetapi juga tumbuh dari pekerjaan yang dijalani sehari-hari. Meskipun demikian, kajian mengenai pembelajaran guru di tempat kerja (*teacher workplace learning*) masih tersebar pada berbagai aspek dan belum banyak dibaca sebagai suatu kesatuan yang utuh, terutama pada konteks sekolah dasar. Artikel ini bertujuan memetakan pembelajaran guru di tempat kerja melalui tiga dimensi yang saling berkaitan, yaitu aktivitas pembelajaran, anteseden yang memengaruhi keterlibatan guru dalam pembelajaran, dan hasil yang dihasilkan dari proses tersebut. Kajian dilakukan melalui tinjauan pustaka naratif terhadap publikasi tahun 2001-2026. Hasil kajian menunjukkan bahwa pembelajaran guru berlangsung melalui beragam aktivitas formal dan informal, dengan refleksi, kolaborasi, dan eksperimentasi sebagai bentuk yang paling menonjol. Kajian ini menegaskan bahwa pembelajaran formal dan informal lebih tepat dipahami sebagai suatu kontinum daripada sebagai dua jalur yang terpisah, sehingga perhatian terhadap pengembangan profesional guru perlu diarahkan tidak hanya pada program pelatihan, tetapi juga pada kondisi yang memungkinkan guru belajar dalam pekerjaannya sehari-hari.

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

PENDAHULUAN

Dalam dua dekade terakhir, pemahaman tentang pengembangan profesional guru mengalami perubahan yang cukup mendasar. Jika sebelumnya peningkatan kompetensi guru lebih banyak dikaitkan dengan pelatihan yang diselenggarakan di luar sekolah, kini berkembang kesadaran bahwa proses belajar yang paling bermakna justru berlangsung di dalam kehidupan kerja sehari-hari. Guru tidak hanya belajar ketika mengikuti pelatihan atau seminar. Pembelajaran juga tumbuh ketika menghadapi persoalan di kelas, berdiskusi dengan rekan sejawat, mencoba pendekatan baru, serta merefleksikan pengalaman mengajar yang terus berulang (Kyndt et al., 2016; Opfer & Pedder, 2011). Dari perkembangan pemikiran inilah konsep *teacher workplace learning* (TWL) memperoleh perhatian yang semakin besar.

Pengalaman menunjukkan bahwa tidak semua guru belajar dengan cara yang sama, meskipun bekerja dalam profesi yang serupa. Bahkan sekolah yang berada dalam lingkungan sosial yang relatif sama dapat menghasilkan budaya belajar guru yang berbeda. Temuan-temuan penelitian menunjukkan bahwa variasi tersebut tidak cukup dijelaskan oleh karakteristik individual guru semata (Kyndt et al.,



2016). Pada saat yang sama, batas antara pembelajaran formal dan informal juga semakin sulit dipertahankan secara tegas. Dalam praktik sehari-hari, kedua bentuk pembelajaran itu sering kali saling bertemu, saling memengaruhi, dan membentuk pengalaman belajar yang utuh (Lecat et al., 2020). Keadaan tersebut memperlihatkan bahwa guru belajar melalui arus pengalaman yang berlangsung terus-menerus dalam kehidupan sekolah. Karena itu, perhatian tidak cukup diarahkan pada kegiatan belajar yang dilakukan guru, tetapi juga pada kondisi yang memungkinkan kegiatan tersebut tumbuh dan berkembang.

Persoalan ini menjadi semakin penting ketika dikaitkan dengan guru sekolah dasar. Karakteristik pekerjaan di sekolah dasar berbeda dari jenjang pendidikan lainnya. Guru sekolah dasar berhadapan dengan rentang tugas yang lebih luas, hubungan yang lebih intens dengan peserta didik, serta pola interaksi profesional yang berlangsung dalam organisasi sekolah yang relatif sederhana. Kondisi tersebut membentuk cara belajar yang khas. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa guru sekolah dasar lebih banyak belajar melalui eksperimen di kelas, percakapan profesional, dan bentuk-bentuk kolaborasi yang muncul dari kebutuhan sehari-hari dibanding melalui kegiatan formal yang terstruktur (Grosemans et al., 2015; Ventista & Brown, 2023). Meskipun demikian, karakteristik pembelajaran guru sekolah dasar masih relatif kurang mendapat perhatian dalam kajian TWL.

Dalam konteks Indonesia, kondisi tersebut memiliki relevansi yang semakin kuat. Berbagai kebijakan pengembangan profesional guru masih didominasi oleh pendekatan yang menempatkan pelatihan formal sebagai instrumen utama peningkatan mutu. Sementara itu, proses belajar yang berlangsung dalam kehidupan sekolah sehari-hari belum banyak dipahami sebagai sumber pengembangan profesional yang sama pentingnya. Akibatnya, berbagai upaya peningkatan kompetensi guru sering kali lebih berfokus pada penyelenggaraan program daripada pada penguatan kondisi yang memungkinkan guru terus belajar.

Berdasarkan pertimbangan tersebut, artikel ini bertujuan memetakan secara konseptual *teacher workplace learning* pada guru sekolah dasar dengan menelaah tiga aspek utama, yaitu aktivitas pembelajaran yang berlangsung melalui jalur formal maupun informal, faktor-faktor yang memengaruhi keterlibatan guru dalam aktivitas tersebut, serta hasil yang lahir dari proses pembelajaran di tempat kerja. Lebih jauh, artikel ini mengajukan argumen bahwa pembelajaran formal dan informal tidak sepatutnya dipahami sebagai dua kategori yang terpisah. Keduanya lebih tepat dipandang sebagai suatu kontinum yang membentuk pengalaman belajar guru secara utuh. Melalui perspektif tersebut, pembelajaran guru tidak lagi dilihat sebagai rangkaian kegiatan yang berdiri sendiri, melainkan sebagai bagian dari kehidupan profesional yang berlangsung dalam kebudayaan sekolah sehari-hari.



METODE PENELITIAN

Artikel ini disusun melalui tinjauan pustaka (*literature review*). Pendekatan ini dipilih karena tujuan kajian bukan sekadar menghimpun hasil-hasil penelitian yang telah ada, melainkan menelaah dan merangkai berbagai pemikiran yang berkembang dalam literatur untuk memperoleh pemahaman yang lebih utuh mengenai pembelajaran di tempat kerja pada guru sekolah dasar. Dalam pandangan Grant & Booth (2009), tinjauan naratif memungkinkan penyusunan kerangka interpretatif yang melampaui deskripsi atas temuan-temuan individual. Sejalan dengan itu, Snyder (2019) menegaskan bahwa kualitas tinjauan naratif ditentukan oleh kejelasan fokus kajian, keterbukaan dalam pemilihan sumber, dan kedalaman sintesis yang dihasilkan.

Penelusuran literatur dilakukan melalui *Google Scholar* dengan mengutamakan artikel yang terindeks Scopus dan SINTA 1-3, serta buku-buku akademik yang diterbitkan oleh penerbit bereputasi internasional. Kata kunci yang digunakan meliputi “*teacher workplace learning*”, “*informal teacher learning*”, “*formal professional development*”, “*learning continuum*”, “*professional learning activities*”, “*primary school teacher*”, dan “*antecedents of teacher learning*”. Pemilihan sumber tidak dilakukan semata-mata berdasarkan tahun terbit atau banyaknya sitasi, melainkan terutama berdasarkan sumbangannya terhadap persoalan yang hendak dipahami. Oleh karena itu, publikasi yang membahas pembelajaran di tempat kerja pada profesi selain guru, atau yang tidak memiliki keterkaitan langsung dengan pembelajaran guru dalam konteks sekolah, tidak dijadikan bagian dari korpus utama kajian. Beberapa karya yang lebih awal tetap digunakan karena memiliki kedudukan penting dalam pembentukan landasan konseptual bidang ini, seperti Feiman-Nemser (2001), Kwakman (2003), dan Eraut (2004).

Pemilihan sumber didasarkan pada relevansinya dengan tiga fokus utama kajian, yaitu aktivitas pembelajaran guru di tempat kerja, faktor-faktor yang mendorong atau menghambat keterlibatan guru dalam aktivitas tersebut, serta hasil yang lahir dari proses pembelajaran di tempat kerja, termasuk hubungan antara jalur formal dan jalur informal. Literatur yang berasal dari konteks di luar pendidikan hanya digunakan apabila memberikan landasan konseptual yang penting bagi pembahasan dan belum ditemukan dalam kajian yang secara khusus membahas profesi guru atau jenjang sekolah dasar. Melalui proses pembacaan dan penelaahan tersebut diperoleh 29 publikasi yang secara langsung membahas aktivitas pembelajaran guru di tempat kerja, kondisi-kondisi yang memengaruhi keterlibatan guru dalam pembelajaran tersebut, serta hasil yang dihasilkannya. Publikasi inilah yang menjadi bahan utama sintesis dalam artikel ini.

Melalui pembacaan yang bersifat naratif dan interpretatif, berbagai gagasan yang berkembang dalam literatur ditelusuri keterkaitannya sehingga dapat dibangun pemahaman konseptual yang lebih menyeluruh mengenai fenomena yang dikaji (Grant & Booth, 2009; Snyder, 2019). Berdasarkan proses



tersebut, literatur kemudian diorganisasikan ke dalam tiga tema besar, yaitu aktivitas pembelajaran guru di tempat kerja, faktor-faktor yang memengaruhi pembelajaran tersebut, dan hasil yang dihasilkan dari proses pembelajaran, termasuk terbentuknya kontinum antara pembelajaran formal dan informal. Susunan ini menjadi dasar bagi pengembangan argumentasi yang dikemukakan dalam artikel.

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Bagaimana Pembelajaran Guru di Tempat Kerja: Hubungan Formal dan Informal

Pembelajaran guru di tempat kerja lazim dibedakan ke dalam jalur formal dan jalur informal. Pembelajaran formal umumnya merujuk pada kegiatan yang dirancang secara sengaja, terstruktur, dan memiliki tujuan yang ditetapkan sebelumnya (Hargreaves, 2019). Sebaliknya, pembelajaran informal tumbuh dari pengalaman kerja sehari-hari dan berlangsung dalam hubungan yang erat dengan praktik profesional yang sedang dijalani (Manuti et al., 2015). Perbedaan ini berguna sebagai alat analisis, tetapi tidak selalu mencerminkan kenyataan yang berlangsung di sekolah.

Pemahaman ini penting karena menentukan cara memetakan aktivitas pembelajaran guru SD di tempat kerja. Guru tidak belajar melalui jalur-jalur yang berdiri sendiri, melainkan melalui rangkaian pengalaman profesional yang terus bergerak antara berbagai bentuk kegiatan belajar. Dalam arus pengalaman tersebut, unsur formal dan unsur informal saling bertemu, saling melengkapi, dan membentuk pengalaman belajar yang utuh.

Aktivitas Pembelajaran pada Jalur Formal

Literatur menunjukkan bahwa aktivitas pembelajaran formal yang bermakna tidak ditentukan oleh keberadaan program semata, melainkan oleh kualitas pengalaman belajar yang dihasilkan. Darling-Hammond et al. (2017), melalui tinjauan terhadap berbagai studi, menemukan bahwa kegiatan pengembangan profesional yang berdampak pada praktik mengajar memiliki beberapa ciri yang relatif konsisten. Kegiatan tersebut berfokus pada persoalan pembelajaran yang konkret, melibatkan guru secara aktif, berlangsung dalam rentang waktu yang memadai, menyediakan kesempatan untuk berkolaborasi, serta memungkinkan diperolehnya umpan balik yang mendukung refleksi dan perbaikan praktik. Temuan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran formal tidak dapat dipahami sebagai proses penyampaian pengetahuan dari narasumber kepada peserta. Pembelajaran formal yang bermakna menuntut keterlibatan aktif guru dalam menafsirkan, menguji, dan menghubungkan pengetahuan baru dengan persoalan yang dihadapi dalam praktik sehari-hari. Dengan kata lain, efektivitas kegiatan formal lebih ditentukan oleh proses belajar yang terjadi daripada oleh bentuk program yang diselenggarakan.

Keterlibatan dalam kegiatan formal juga dipengaruhi oleh perjalanan profesional guru. Richter et al. (2011) menunjukkan bahwa kebutuhan dan pilihan terhadap aktivitas pengembangan profesional berubah seiring perkembangan karier. Pada tahap awal, perhatian lebih banyak diarahkan pada



kebutuhan praktis yang berkaitan dengan pelaksanaan pembelajaran. Seiring bertambahnya pengalaman, relevansi terhadap persoalan yang sedang dihadapi menjadi pertimbangan yang semakin penting. Temuan ini memperlihatkan bahwa guru bukan penerima pasif program pengembangan profesional, melainkan subjek yang secara aktif memilih dan memberi makna terhadap kesempatan belajar yang tersedia.

Dalam satu dekade terakhir, perhatian yang semakin besar diberikan kepada berbagai bentuk kolaborasi yang diselenggarakan secara terstruktur di sekolah. Akan tetapi, penelitian menunjukkan bahwa tidak setiap bentuk kolaborasi menghasilkan pembelajaran yang bermakna. Vangrieken et al. (2015) menemukan bahwa kolaborasi yang mampu memengaruhi keyakinan dan praktik mengajar bertumpu pada adanya kepercayaan, tujuan bersama, dan ruang yang cukup bagi guru untuk menentukan arah pembahasan. Temuan tersebut diperkuat oleh De Jong et al. (2022) yang menunjukkan bahwa kolaborasi yang melibatkan observasi kelas dan pemberian umpan balik menghasilkan peluang belajar yang lebih kaya dibandingkan kegiatan yang terbatas pada pertukaran perangkat pembelajaran.

Jika berbagai temuan tersebut dibaca secara bersama, tampak bahwa inti pembelajaran formal bukan terletak pada struktur program. Tetapi justru pada terciptanya kesempatan bagi guru untuk berpikir, berdialog, menguji gagasan, dan merefleksikan praktik secara kolektif. Program hanya menyediakan wadah, sementara pembelajaran lahir dari keterlibatan yang berlangsung di dalamnya.

Aktivitas Pembelajaran pada Jalur Informal

Jika pembelajaran formal berlangsung melalui kegiatan yang dirancang secara sengaja, pembelajaran informal tumbuh dari kehidupan kerja itu sendiri. Dalam banyak keadaan, guru belajar ketika berhadapan dengan persoalan nyata yang menuntut penyesuaian, pertimbangan, dan pengambilan keputusan. Belajar, dalam konteks ini, tidak terpisah dari bekerja, melainkan menjadi bagian dari pekerjaan itu sendiri.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa aktivitas pembelajaran informal memiliki bentuk yang beragam. Kwakman (2003) mengidentifikasi membaca, bereksperimen, berkolaborasi, merefleksi, dan mengikuti kursus sebagai aktivitas utama yang dilakukan guru untuk mengembangkan diri. Kyndt et al. (2016), melalui tinjauan sistematis terhadap 74 penelitian, menemukan pola yang sejalan. Namun terdapat penekanan yang lebih kuat pada berbagi pengetahuan dengan rekan, pengamatan terhadap praktik sejawat, pencarian umpan balik, refleksi, dan pembelajaran mandiri. Jika kedua kajian tersebut dibaca bersama, tampak bahwa aktivitas pembelajaran informal pada dasarnya bertumpu pada dua sumber utama, yaitu pengalaman profesional dan hubungan sosial.

Pengalaman profesional menjadi sumber belajar melalui proses eksperimen dan refleksi. Guru belajar ketika mencoba pendekatan baru, mengamati akibat yang ditimbulkannya, kemudian



menafsirkan kembali pengalaman tersebut dalam hubungannya dengan persoalan pembelajaran yang dihadapi. Dalam hal ini, pengalaman tidak dengan sendirinya menghasilkan pengetahuan. Marsick dan Watkins (2001) menegaskan bahwa pengalaman baru menjadi pembelajaran ketika diikuti oleh refleksi yang memungkinkan seseorang memberi makna terhadap apa yang telah dialami. Tanpa refleksi, pengalaman hanya menjadi rangkaian peristiwa yang berlalu.

Di samping pengalaman, hubungan dengan orang lain merupakan sumber pembelajaran yang tidak kalah penting. Berbagi gagasan dengan sejawat, meminta masukan, mengamati praktik mengajar rekan, maupun mendiskusikan persoalan pembelajaran merupakan bentuk-bentuk aktivitas yang secara konsisten ditemukan dalam berbagai penelitian (Kyndt et al., 2016). Temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran guru pada dasarnya merupakan proses sosial yang berlangsung dalam jaringan hubungan profesional di sekolah.

Namun demikian, tidak seluruh pembelajaran informal berlangsung secara sadar. Eraut (2004) menunjukkan bahwa sebagian besar pengetahuan profesional berkembang melalui pengalaman yang tidak selalu dikenali sebagai kegiatan belajar. Penyesuaian yang dilakukan ketika menghadapi situasi yang tidak terduga, keputusan spontan yang diambil selama pembelajaran berlangsung, atau pengamatan terhadap praktik rekan kerja dapat menghasilkan pemahaman baru yang kemudian memengaruhi tindakan profesional. Dengan demikian, pembelajaran informal tidak selalu diawali oleh niat untuk belajar; sering kali pembelajaran muncul sebagai konsekuensi dari keterlibatan dalam pekerjaan itu sendiri.

Pada guru sekolah dasar, corak pembelajaran informal menunjukkan kekhasan tersendiri. Grosemans et al. (2015) menemukan bahwa eksperimen di kelas dan kolaborasi yang berlangsung secara insidental merupakan aktivitas yang paling dominan dan paling bermakna. Temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran guru sekolah dasar lebih banyak bertumpu pada praktik langsung dan interaksi keseharian daripada pada akses terhadap sumber belajar eksternal. Karakteristik tersebut sejalan dengan sifat pekerjaan guru sekolah dasar yang berlangsung dalam hubungan yang lebih intens dengan peserta didik dan lingkungan sekolah.

Kajian yang lebih mutakhir juga memperlihatkan pentingnya dimensi emosional dalam pembelajaran guru. Huang et al. (2020) menemukan bahwa emosi positif dalam pekerjaan berkaitan dengan keterlibatan yang lebih tinggi dalam berbagai aktivitas pembelajaran informal, termasuk berbagi dengan rekan, bereksperimen, membaca secara mandiri, dan melakukan refleksi. Temuan ini menunjukkan bahwa kesempatan belajar saja tidak cukup. Pembelajaran juga memerlukan suasana psikologis yang memungkinkan keterbukaan, rasa aman, dan keberanian untuk mencoba.

Keseluruhan temuan tersebut memperlihatkan bahwa aktivitas pembelajaran informal bukan hanya menjadi kumpulan perilaku yang berdiri sendiri. Aktivitas-aktivitas tersebut membentuk suatu



ekologi pembelajaran yang bertumpu pada pengalaman, refleksi, hubungan sosial, dan kondisi emosional. Oleh sebab itu, yang menentukan kebermaknaan pembelajaran bukan terutama bentuk aktivitas yang dilakukan, melainkan kualitas keterlibatan yang berlangsung di dalamnya. Dalam pengertian ini, perbedaan antara formal dan informal menjadi kurang penting dibanding pemahaman mengenai bagaimana berbagai aktivitas tersebut bersama-sama membentuk proses belajar guru di tempat kerja.

B. Apa yang Mendorongnya: Antecedent Pembelajaran di Tempat Kerja Guru Sekolah Dasar

Literatur menunjukkan bahwa keterlibatan dalam pembelajaran guru di tempat kerja tidak ditentukan oleh satu faktor tunggal. Pembelajaran guru lahir dari pertemuan antara dorongan yang berasal dari dalam diri guru dan kondisi yang berkembang dalam lingkungan kerjanya.

Dorongan dari Dalam Diri Guru

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa kemauan untuk belajar merupakan salah satu prasyarat penting bagi terjadinya pembelajaran di tempat kerja. Lohman (2006) menemukan bahwa guru yang memiliki orientasi pada penguasaan cenderung lebih aktif mencari kesempatan belajar dibandingkan guru yang lebih berfokus pada penilaian kinerja atau pada upaya menghindari kesalahan. Guru dengan orientasi semacam ini tidak sekadar berusaha menyelesaikan tugas, melainkan terdorong untuk memahami dan memperbaiki praktik profesionalnya secara terus-menerus.

Namun demikian, dorongan untuk belajar tidak dapat dipahami sebagai sifat pribadi yang sepenuhnya tetap. Orientasi belajar berkembang melalui pengalaman dan dipengaruhi oleh cara guru memaknai pekerjaannya. Dalam hubungan ini, Imants dan Van der Wal (2020) menekankan pentingnya *teacher agency*, yaitu kemampuan guru untuk mengambil inisiatif dalam mengarahkan perkembangan profesionalnya sendiri. Guru yang memiliki *agency* tidak menunggu kesempatan belajar datang dari luar, melainkan secara aktif mencari, memilih, dan memanfaatkan kesempatan yang dianggap bermakna bagi pekerjaannya.

Pandangan tersebut diperkuat oleh Hoekstra & Korthagen (2011) yang menunjukkan bahwa guru dengan orientasi belajar yang kuat sering kali mampu menciptakan peluang belajar bahkan ketika dukungan formal relatif terbatas. Akan tetapi, temuan ini sekaligus memperlihatkan bahwa faktor individual memiliki batas tertentu. Kemauan untuk belajar dapat membuka pintu, tetapi tidak selalu cukup untuk mempertahankan proses belajar apabila lingkungan kerja tidak menyediakan kondisi yang mendukung. Dengan demikian, pembelajaran guru tidak dapat dijelaskan semata-mata oleh karakteristik pribadi, sebagaimana juga tidak dapat dijelaskan semata-mata oleh kondisi organisasi.

Peran Lingkungan dan Kehidupan Sekolah



Apabila dorongan individual menjelaskan mengapa guru ingin belajar, kondisi sekolah menjelaskan apakah keinginan tersebut dapat berkembang menjadi tindakan nyata. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa lingkungan sekolah bukan sekadar tempat berlangsungnya pembelajaran guru, melainkan kondisi yang memungkinkan atau menghambat pembelajaran itu sendiri. Jurasait-Harbison & Rex (2010), misalnya, menemukan bahwa guru memanfaatkan ruang-ruang informal untuk belajar hanya ketika sekolah menyediakan iklim yang terbuka dan mendukung pertukaran gagasan. Percakapan di lorong, diskusi sebelum atau sesudah pembelajaran, bahkan pertemuan singkat antarsejawat dapat menjadi sumber pembelajaran yang kaya apabila berlangsung dalam suasana yang memungkinkan keterbukaan. Sebaliknya, dalam lingkungan yang tertutup, ruang-ruang yang sama kehilangan fungsi profesionalnya dan tidak berkembang menjadi kesempatan belajar.

Di antara berbagai kondisi kontekstual yang dibahas dalam literatur, kepercayaan antarguru muncul sebagai faktor yang paling konsisten. Lee & Louis (2019) menunjukkan bahwa guru cenderung berbagi pengalaman, mengungkapkan kesulitan, dan mencoba pendekatan baru apabila terdapat keyakinan bahwa tindakan tersebut tidak akan menimbulkan konsekuensi yang merugikan. Kepercayaan memungkinkan guru menampilkan ketidaktahuan tanpa rasa malu dan menerima masukan tanpa merasa terancam. Oleh karena itu, kepercayaan bukan sekadar kualitas hubungan sosial, melainkan salah satu syarat dasar bagi berlangsungnya pembelajaran profesional.

Dalam konteks yang lebih luas, Stoll et al. (2006) menunjukkan pentingnya komunitas belajar profesional. Namun komunitas semacam ini tidak dapat dipahami hanya sebagai kelompok kerja yang dibentuk secara administratif. Komunitas belajar profesional baru memiliki makna ketika belajar bersama menjadi bagian dari identitas kolektif sekolah. Pada kondisi demikian, berbagi pengalaman, mendiskusikan persoalan pembelajaran, dan saling memberi umpan balik tidak lagi dipandang sebagai tugas tambahan, melainkan sebagai bagian dari kehidupan profesional sehari-hari.

Temuan-temuan yang lebih mutakhir memperlihatkan bahwa pengaruh budaya sekolah bahkan dapat melampaui keterbatasan kondisi material. Ling et al. (2020) menemukan bahwa guru sekolah dasar yang bekerja di sekolah dengan budaya yang mendukung menunjukkan keterlibatan pembelajaran yang lebih tinggi, meskipun berada dalam lingkungan yang secara geografis kurang menguntungkan. Temuan ini menunjukkan bahwa kualitas kehidupan profesional di sekolah sering kali lebih menentukan daripada ketersediaan sumber daya semata. Dalam konteks Indonesia, pola yang serupa juga ditemukan oleh Novitasari et al. (2025). Kajian tersebut menunjukkan bahwa variasi pembelajaran guru sekolah dasar lebih erat berkaitan dengan norma kolegialitas dan dukungan yang dirasakan dari kepala sekolah daripada dengan perbedaan latar belakang pendidikan atau pengalaman mengajar. Temuan ini memberikan isyarat bahwa upaya memperkuat pembelajaran guru tidak cukup dilakukan



melalui penyediaan program pelatihan. Perhatian yang sama perlu diberikan pada pembentukan kondisi sekolah yang memungkinkan guru belajar bersama.

Ketika berbagai temuan tersebut dibaca secara keseluruhan, tampak bahwa pembelajaran guru di tempat kerja lahir dari pertemuan antara kehendak untuk belajar dan kondisi yang memungkinkan kehendak tersebut berkembang. Faktor-faktor individual, seperti orientasi belajar dan *teacher agency*, menyediakan dorongan awal bagi keterlibatan dalam pembelajaran. Akan tetapi, dorongan tersebut memperoleh maknanya melalui lingkungan kerja yang ditandai oleh kepercayaan, kolegalitas, dukungan kepemimpinan, dan budaya sekolah yang menghargai proses belajar.

Dengan demikian, anteseden pembelajaran guru SD di tempat kerja tidak dapat dipahami sebagai daftar faktor yang bekerja secara terpisah. Anteseden tersebut membentuk suatu ekologi yang mempertemukan individu dengan komunitas profesional tempat individu itu bekerja. Dalam ekologi inilah pembelajaran guru memperoleh kemungkinan untuk tumbuh, berkembang, dan berkelanjutan.

C. Apa yang Dihasilkan: Hasil pembelajaran Guru di Tempat Kerja dan Kontinum Formal- Informal

Pembelajaran guru di tempat kerja sering kali dinilai dari perubahan yang tampak dalam praktik mengajar. Ukuran semacam ini penting, tetapi tidak sepenuhnya memadai. Perubahan praktik merupakan bagian yang paling mudah diamati, namun bukan satu-satunya hasil yang dihasilkan oleh proses belajar. Sebagian hasil pembelajaran justru berlangsung pada tingkat yang lebih dalam dan karena itu tidak selalu segera terlihat.

Opfer dan Pedder (2011) menunjukkan bahwa hasil pembelajaran profesional guru berlangsung pada beberapa tingkat yang saling berkaitan. Pada tingkat yang paling mendasar terdapat perubahan dalam cara guru memahami pembelajaran, peserta didik, dan profesinya sendiri. Perubahan semacam ini biasanya berkembang secara perlahan, tetapi memiliki pengaruh yang lebih bertahan lama. Pada tingkat berikutnya terjadi perubahan dalam cara guru belajar, mencari informasi, dan memanfaatkan berbagai kesempatan pengembangan profesional. Adapun perubahan praktik mengajar merupakan bentuk hasil yang paling mudah diamati, meskipun tidak selalu mencerminkan kedalaman proses belajar yang melatarbelakanginya. Dengan demikian, hasil pembelajaran guru di tempat kerja tidak dapat direduksi hanya pada perubahan perilaku mengajar yang tampak di ruang kelas.

Penelitian menunjukkan bahwa perubahan yang paling bermakna sering kali berawal dari pengalaman yang mengguncang keyakinan yang telah mapan. Bakkenes et al. (2010) menemukan bahwa guru terdorong untuk belajar ketika berhadapan dengan situasi yang menimbulkan pertanyaan terhadap cara kerja yang selama ini dianggap memadai. Situasi semacam itu menciptakan kebutuhan untuk mencari penjelasan baru, mencoba pendekatan lain, dan meninjau kembali praktik yang telah



dijalankan. Dalam proses tersebut, pembelajaran tidak berlangsung melalui satu jalur tertentu, melainkan melalui perpaduan berbagai pengalaman belajar yang saling berkaitan.

Kyndt et al. (2016) menunjukkan bahwa berbagai bentuk aktivitas pembelajaran menghasilkan keluaran yang berbeda-beda. Aktivitas informal yang bertumpu pada refleksi dan kolaborasi lebih sering dikaitkan dengan perubahan pengetahuan, cara berpikir, dan keyakinan profesional. Sebaliknya, aktivitas formal yang dirancang secara baik lebih efektif dalam membantu guru menguasai keterampilan atau strategi tertentu yang dapat segera diterapkan dalam praktik. Temuan ini mengisyaratkan bahwa pembelajaran formal dan informal tidak menghasilkan jenis perubahan yang sama. Keduanya memiliki kontribusi yang berbeda, tetapi saling melengkapi dalam membentuk perkembangan profesional yang utuh.

Perbedaan kontribusi tersebut membawa perhatian pada persoalan yang lebih mendasar, yaitu hubungan antara pembelajaran formal dan pembelajaran informal. Literatur mutakhir menunjukkan bahwa batas antara keduanya semakin sulit dipertahankan secara tegas. Lecat et al. (2020) mencatat bahwa berbagai penelitian tentang pembelajaran guru justru memperlihatkan adanya pergerakan yang terus-menerus antara pengalaman belajar yang terstruktur dan pengalaman belajar yang tumbuh dari praktik sehari-hari. Dalam kehidupan profesional guru, proses belajar jarang berlangsung melalui satu jalur saja. Jones dan Dexter (2014) menunjukkan bahwa guru sering memulai pembelajaran dari suatu kegiatan formal, melanjutkannya melalui pencarian informasi secara mandiri, kemudian memperdalamnya melalui percakapan dan refleksi bersama sejawat. Dari sudut pandang guru, ketiga pengalaman tersebut merupakan bagian dari satu proses belajar yang sama. Perbedaan antara formal dan informal lebih banyak dilakukan oleh peneliti daripada oleh guru yang menjalaninya.

Gagasan tentang kontinum sebenarnya telah lama hadir dalam diskusi mengenai pengembangan profesional guru. Feiman-Nemser (2001) menggunakan konsep tersebut untuk menggambarkan kesinambungan perkembangan profesional sepanjang perjalanan karier. Dalam kajian ini, gagasan kontinum dipahami dalam arti yang berbeda. Kontinum tidak hanya merujuk pada perjalanan waktu, tetapi juga pada hubungan antara berbagai moda pembelajaran yang berlangsung dalam kehidupan kerja sehari-hari. Pembelajaran formal memberi kerangka, bahasa, dan arah bagi pengembangan profesional. Pembelajaran informal memungkinkan kerangka tersebut diuji, ditafsirkan, dan dihubungkan dengan kenyataan yang dihadapi dalam praktik. Oleh karena itu, keduanya tidak berada dalam hubungan yang saling menggantikan, melainkan saling menyempurnakan.

Pandangan ini memperoleh dukungan dari sejumlah penelitian mutakhir. Bjørndal (2020) menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran profesional bergantung pada kemampuan menghubungkan pengalaman formal dengan kesempatan belajar yang tersedia dalam pekerjaan sehari-hari. Ventista dan Brown (2023) menemukan bahwa guru sekolah dasar lebih banyak terlibat dalam



komunitas belajar dan aktivitas informal dibandingkan guru sekolah menengah, tetapi kebermaknaan aktivitas tersebut meningkat ketika didukung oleh pengalaman formal yang menyediakan kerangka konseptual bagi refleksi. Temuan serupa dikemukakan oleh Tran et al. (2023) yang menunjukkan bahwa pengaruh pembelajaran informal terhadap praktik mengajar menjadi lebih kuat ketika guru memiliki landasan konseptual yang diperoleh melalui kegiatan formal.

Temuan-temuan tersebut mengarah pada satu pemahaman yang sama. Pembelajaran formal tanpa dukungan proses informal cenderung berhenti sebagai pengetahuan yang tidak sempat diolah dalam praktik. Sebaliknya, pembelajaran informal tanpa dukungan kerangka konseptual yang memadai berisiko berubah menjadi pengalaman yang kaya tetapi tidak terarah. Perkembangan profesional yang berkelanjutan memerlukan hubungan yang hidup antara keduanya.

Dalam konteks guru sekolah dasar, hubungan tersebut tampak semakin penting. Novitasari et al. (2025) menemukan bahwa pola pembelajaran yang paling produktif muncul ketika guru menghubungkan pengalaman pelatihan dengan persoalan yang dihadapi dalam pekerjaan sehari-hari. Kajian berikutnya menunjukkan bahwa integrasi tersebut lebih mudah dilakukan oleh guru yang memiliki identitas profesional yang kuat dan pemahaman yang jelas mengenai arah pengembangan dirinya (Novitasari et al., 2026). Dengan demikian, keterhubungan antara formal dan informal bukan semata-mata persoalan desain program, melainkan juga persoalan bagaimana guru memaknai dirinya sebagai pembelajar profesional.

Jika pembelajaran guru dipahami sebagai kontinum antara pengalaman formal dan informal, maka sejumlah asumsi yang selama ini mendasari kebijakan pengembangan profesional perlu ditinjau kembali. Berbagai program pengembangan guru di Indonesia masih bertumpu terutama pada penyelenggaraan pelatihan formal. Keberhasilan program sering diukur dari jumlah kegiatan yang terlaksana atau jumlah peserta yang terlibat. Sementara itu, perhatian terhadap apa yang terjadi setelah kegiatan berakhir masih relatif terbatas. Padahal, literatur yang telah dibahas menunjukkan bahwa sebagian besar proses belajar justru berlangsung ketika guru kembali ke sekolah dan berhadapan dengan kenyataan praktik sehari-hari. Pada tahap inilah pengetahuan yang diperoleh diuji, dipertanyakan, dimodifikasi, atau bahkan ditinggalkan. Oleh karena itu, perhatian terhadap kualitas kehidupan profesional di sekolah menjadi sama pentingnya dengan perhatian terhadap mutu program pelatihan itu sendiri.

Dalam perspektif ini, kepala sekolah tidak hanya berperan sebagai pengelola kegiatan pengembangan profesional, melainkan juga sebagai pencipta kondisi yang memungkinkan proses belajar terus berlangsung. Demikian pula, evaluasi pengembangan profesional tidak cukup diarahkan pada pelaksanaan program, tetapi perlu mencakup bagaimana hasil program tersebut hidup kembali dalam percakapan profesional, refleksi, kolaborasi, dan praktik sehari-hari guru. Dengan demikian,



kontinum formal-informal bukan hanya menjadi konsep untuk memahami pembelajaran guru. Kontinum tersebut menyediakan cara pandang yang lebih sesuai dengan kenyataan kehidupan sekolah, yakni bahwa belajar berlangsung sebagai proses yang terus bergerak antara pengalaman yang dirancang dan pengalaman yang dijalani. Dalam pergerakan itulah perkembangan profesional guru memperoleh bentuknya yang paling nyata.

SIMPULAN

Kajian ini menunjukkan bahwa guru sekolah dasar belajar terutama melalui pengalaman yang diperoleh dalam pekerjaan sehari-hari, khususnya melalui percobaan-percobaan di kelas dan berbagai bentuk kerja sama yang tumbuh dalam kehidupan sekolah. Akan tetapi, kesempatan belajar tersebut tidak berkembang dengan sendirinya. Kualitas hubungan antarguru, budaya kolegialitas, serta dukungan kepala sekolah terbukti memiliki peranan yang lebih menentukan daripada faktor-faktor individual semata dalam menjelaskan mengapa pembelajaran berlangsung lebih kuat di sebagian sekolah dibanding di sekolah yang lain.

Atas dasar itu, artikel ini berpendapat bahwa pembelajaran formal dan pembelajaran informal tidak dapat dipahami sebagai dua ranah yang berdiri sendiri. Dalam kenyataan kehidupan sekolah, keduanya saling berhubungan dan saling memberi makna. Pengetahuan yang diperoleh melalui pelatihan memperoleh bentuknya ketika diuji dalam praktik sehari-hari, sementara pengalaman yang lahir dari praktik memerlukan kerangka yang memungkinkan pengalaman tersebut dipahami dan dikembangkan. Bagi konteks Indonesia, pandangan ini mengisyaratkan bahwa pengembangan profesional guru tidak cukup ditempuh melalui penyelenggaraan pelatihan yang semakin banyak, melainkan juga melalui upaya membangun kehidupan sekolah yang memungkinkan guru terus belajar sepanjang menjalankan tugas pendidikannya.

DAFTAR PUSTAKA

- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548. <https://doi.org/10.1016/j.learnandinstr.2009.09.001>
- Bjørndal, C. R. P. (2020). The relationship between formal and informal learning in teacher education. *Educational Research*, 62(2), 191-207. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1748500>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various forms of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103632>
- 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/10.1111/0161-4681.00141>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92. <https://doi.org/10.1177/0022487110382917>
- Huang, X., Lee, J. C. K., & Frenzel, A. C. (2020). Striving to become a better teacher: Linking teacher emotions with informal teacher learning across the teaching career. *Frontiers in Psychology*, 11, 1067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01067>
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Jones, W. M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- 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)
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Lecat, A., Spaltman, Y., Beusaert, S., Raemdonck, I., & Kyndt, E. (2020). Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. *Educational Research Review*, 30, 100324. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Ling, Z., Na, J., Yan-Li, S., & Sriyanto, J. (2020). School culture and professional development of school teachers from urban and rural areas in China. *Cakrawala Pendidikan*, 39(3), 609-619. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i3.31580>
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 23-45. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1161>



-
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 25-34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- 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>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Tran, T. T. T., Le, T. T. H., Nguyen, T. T., & Pham, T. T. (2023). Primary school teachers' professional learning in Vietnam: Formal and informal dimensions. *International Journal of Educational Development*, 98, 102741. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102741>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- 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>