Potret Asesmen Pembelajaran di SD/MI: Analisis Kesesuaian Perencanaan–Pelaksanaan–Pelaporan Hasil Belajar

Oleh
Mujiansyah
mujiansyah@uin-antasari.ac.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan memotret praktik asesmen pembelajaran di SD/MI serta menganalisis kesesuaian antara perencanaan, pelaksanaan, dan pelaporan hasil belajar pada konteks Kalimantan Selatan. Studi menggunakan pendekatan deskriptif-kualitatif berbasis studi lapangan yang melibatkan mahasiswa PGMI UIN Antasari Banjarmasin sebagai pengumpul data. Subjek penelitian adalah seluruh mahasiswa dua kelas perkuliahan: kelas Kamis (13.30–16.00) berjumlah 25 mahasiswa dan kelas Jumat (08.30–11.00) berjumlah 23 mahasiswa; seluruhnya dijadikan sampel (total sampling) pada periode September–Desember 2025.

Data dikumpulkan melalui observasi terstruktur, studi dokumentasi (perangkat perencanaan asesmen, bukti pelaksanaan, dan dokumen pelaporan), serta wawancara semi-terstruktur untuk klarifikasi temuan lapangan. Analisis dilakukan secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, dan verifikasi kesimpulan dengan pengodean tiga domain utama: perencanaan, pelaksanaan, dan pelaporan, serta pemetaan koherensi antar-domain. Hasil menunjukkan keterlaksanaan kegiatan penelitian yang tinggi: dari total 48 mahasiswa, sebanyak 46 mahasiswa (95,83%) menyelesaikan kegiatan hingga akhir. Kelas Jumat seluruhnya menyelesaikan kegiatan (100%), sedangkan di kelas Kamis terdapat dua mahasiswa yang mengalami hambatan hingga akhir kegiatan, yaitu satu mahasiswa memerlukan pembinaan sampai akhir dan satu mahasiswa tidak dapat menyelesaikan kegiatan. Temuan ini menegaskan bahwa pelibatan mahasiswa efektif untuk memotret praktik asesmen, namun memerlukan penguatan mekanisme pendampingan dan kontrol mutu agar kelengkapan bukti perencanaan–pelaksanaan–pelaporan terjaga merata.

Kata kunci: asesmen pembelajaran; kesesuaian; SD/MI

Pendahuluan

Asesmen pembelajaran merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari proses belajar-mengajar karena melalui asesmen guru memperoleh bukti tentang ketercapaian tujuan, sekaligus dasar untuk memperbaiki strategi pembelajaran. Dalam perspektif *assessment for learning*, asesmen idealnya tidak hanya mengukur hasil akhir, tetapi juga memberi umpan balik yang membantu murid berkembang selama proses berlangsung (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). Sejalan dengan itu, kebijakan pembelajaran terkini di Indonesia menekankan asesmen sebagai satu siklus dengan pembelajaran—mulai dari perencanaan, pelaksanaan, hingga pengolahan dan pelaporan—agar informasi hasil belajar benar-benar bermakna bagi pengambilan keputusan di kelas (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025).

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, dokumen panduan menegaskan bahwa perencanaan pembelajaran mencakup perumusan tujuan, langkah pembelajaran, serta cara menilai ketercapaian tujuan; sementara pelaksanaan pembelajaran dan asesmen perlu berlangsung interaktif, menantang, dan memberi ruang partisipasi murid (Pusat Kurikulum

dan Pembelajaran, 2025). Panduan juga menekankan prioritas asesmen formatif untuk memotret perkembangan kompetensi murid, karena hasil formatif memberi sinyal apa yang perlu diperbaiki sebelum penilaian sumatif dilakukan (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025). Namun, pada praktiknya, konsistensi antara rencana asesmen (misalnya indikator, teknik, dan instrumen) dengan pelaksanaan di kelas sering kali beragam, dipengaruhi oleh kesiapan guru, kultur sekolah, dan keterbatasan waktu pembelajaran (Brookhart, 2013).

Kesesuaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan menjadi isu penting karena kualitas keputusan belajar sangat bergantung pada keselarasan ketiganya. Perencanaan yang baik (tujuan jelas, kriteria keberhasilan terukur, serta metode asesmen sesuai) dapat kehilangan makna jika pelaksanaan asesmennya tidak konsisten—misalnya rubrik tidak digunakan, umpan balik minim, atau instrumen tidak sejalan dengan tujuan pembelajaran (Brookhart, 2013; Stiggins, 2005). Ketidaksesuaian ini berpotensi melahirkan data hasil belajar yang kurang valid untuk menilai kompetensi, sehingga tindak lanjut pembelajaran (remedial, pengayaan, atau diferensiasi) menjadi kurang tepat sasaran (Nitko & Brookhart, 2014). Karena itu, "potret" praktik asesmen di sekolah dasar/madrasah ibtidaiyah perlu dibangun melalui pengamatan terstruktur dan penelaahan dokumen agar terlihat titik kuat serta celah perbaikannya (Creswell & Creswell, 2018).

Selain pelaksanaan di kelas, pelaporan hasil belajar juga menentukan apakah informasi asesmen dapat dipahami dan dimanfaatkan oleh murid serta orang tua. Dalam Kurikulum Merdeka, pelaporan hasil belajar intrakurikuler umumnya disajikan secara kualitatif dan kuantitatif, dengan nilai akhir mempertimbangkan hasil asesmen formatif dan sumatif, dan disampaikan setiap akhir semester (Kemendikbudristek, 2022). Pada tingkat sekolah, pelaporan yang berkualitas menuntut konsistensi kriteria, kejelasan narasi capaian, serta keterlacakan bukti asesmen terhadap tujuan pembelajaran (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025). Jika pelaporan hanya berfokus pada angka tanpa narasi perkembangan, maka fungsi komunikatif rapor sebagai umpan balik untuk perbaikan belajar dapat melemah (Wiliam, 2011).

Kebutuhan memotret praktik asesmen menjadi semakin relevan ketika dikaitkan dengan agenda pemulihan dan peningkatan mutu pembelajaran di daerah, termasuk Kalimantan Selatan. BPMP Provinsi Kalimantan Selatan, misalnya, melaksanakan penguatan program literasi dan numerasi melalui peningkatan kapasitas fasilitator daerah yang melibatkan pengawas, dinas pendidikan, guru penggerak, dan mitra terkait (BPMP Kalimantan Selatan, 2024). Data rapor pendidikan yang diberitakan juga menunjukkan adanya capaian yang menonjol pada wilayah tertentu; Kabupaten Hulu Sungai Tengah (HST) disebut menempati peringkat satu literasi jenjang SD umum 2024 se-Kalimantan Selatan dan juga tinggi pada numerasi (ANTARA, 2024). Variasi capaian ini mengisyaratkan bahwa praktik asesmen kelas—sebagai "mesin" umpan balik harian—perlu dipahami secara lebih dekat agar intervensi literasi-numerasi dan peningkatan mutu tidak berhenti pada level program, tetapi juga menyentuh praktik evaluasi yang nyata di ruang kelas (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025).

Berdasarkan latar tersebut, penelitian berjudul "Potret Asesmen Pembelajaran di SD/MI: Analisis Kesesuaian Perencanaan–Pelaksanaan–Pelaporan Hasil Belajar" diarahkan untuk mendeskripsikan secara komprehensif bagaimana asesmen dirancang, dijalankan, dan dilaporkan pada satuan pendidikan SD/MI di Kalimantan Selatan. Fokus analisis meliputi: (1) keselarasan perangkat perencanaan (tujuan, kriteria, teknik/instrumen), (2) konsistensi pelaksanaan asesmen di kelas (prosedur, umpan balik, pemanfaatan hasil), dan (3) koherensi pengolahan serta pelaporan hasil belajar (narasi capaian dan bukti asesmen). Dengan pendekatan deskriptif-kualitatif berbasis studi lapangan, penelitian ini

diharapkan menghasilkan rekomendasi praktis bagi guru, kepala sekolah/madrasah, dan pemangku kepentingan daerah untuk memperkuat asesmen formatif, meningkatkan kualitas pelaporan, serta memastikan asesmen benar-benar mendorong perbaikan pembelajaran (Creswell & Creswell, 2018; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Kajian Teori

Asesmen pembelajaran dipahami sebagai proses sistematis untuk mengumpulkan, menginterpretasi, dan menggunakan bukti belajar guna mendukung keputusan pedagogis, baik untuk memperbaiki pembelajaran maupun merangkum capaian pada akhir unit/semester. Kerangka yang sering dipakai membedakan *assessment for learning* (formatif), *assessment of learning* (sumatif), dan *assessment as learning* (murid merefleksikan belajarnya), sehingga asesmen idealnya melekat pada siklus pembelajaran, bukan kegiatan terpisah (Black & Wiliam, 1998; Earl, 2013). Fokus penelitian ini menempatkan asesmen sebagai rangkaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan yang perlu ditelaah kesesuaiannya sebagaimana ditekankan dalam naskah penelitian.

Potret Asesmen Pembelajaran di …

Kualitas asesmen ditentukan oleh prinsip-prinsip pokok seperti validitas (bukti mendukung interpretasi skor), reliabilitas/konsistensi, keadilan (fairness), transparansi kriteria, serta kebermaknaan bagi keputusan belajar. *Standards for Educational and Psychological Testing* menegaskan bahwa validitas bukan sekadar “alatnya bagus”, melainkan kekuatan bukti dan argumentasi untuk penggunaan hasil asesmen, termasuk konsekuensi pemakaiannya pada peserta didik (AERA, APA, & NCME, 2014). Dalam asesmen kelas SD/MI, prinsip ini menuntut keterkaitan yang jelas antara tujuan pembelajaran, tugas/tes yang diberikan, serta cara penskoran agar data yang dihasilkan dapat dipertanggungjawabkan (Nitko & Brookhart, 2014; Brookhart, 2013).

Perencanaan asesmen menuntut keselarasan antara capaian/tujuan pembelajaran, indikator ketercapaian, teknik asesmen, serta kriteria keberhasilan. Konsep *constructive alignment* menekankan bahwa tujuan, aktivitas belajar, dan asesmen harus “saling mengunci” agar murid dinilai pada kompetensi yang memang diajarkan (Biggs & Tang, 2011). Dalam konteks Kurikulum Merdeka, panduan resmi menegaskan perencanaan pembelajaran mencakup perumusan tujuan, langkah, dan cara menilai ketercapaian tujuan, serta menempatkan pembelajaran dan asesmen sebagai satu siklus yang saling memberi informasi (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025).

Pada tahap pelaksanaan, asesmen kelas dapat berbentuk observasi kinerja, penugasan produk/proyek, tes tertulis, tanya jawab, atau teknik lain yang sesuai karakteristik kompetensi. Asesmen formatif efektif ketika menghasilkan informasi diagnostik yang cepat, diikuti umpan balik yang jelas tentang “di mana posisi murid, tujuan berikutnya, dan langkah untuk mencapainya” (Wiliam, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Panduan pembelajaran dan asesmen juga menegaskan prioritas asesmen formatif yang berorientasi pada perkembangan kompetensi murid, sehingga pelaksanaan asesmen perlu memberi ruang refleksi dan penyesuaian pembelajaran (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025).

Pengolahan hasil belajar menuntut prosedur penskoran yang berbasis kriteria, bukan sekadar membandingkan antar-murid, agar interpretasi capaian lebih adil dan selaras dengan tujuan. Rubrik analitik membantu meningkatkan konsistensi penilaian kinerja/produk dengan memecah kriteria menjadi indikator terukur, sehingga guru dapat memberi umpan balik spesifik dan murid memahami standar kualitas tugas (Brookhart, 2013; Andrade, 2005). Di sisi lain, untuk tes tertulis, analisis sederhana (misalnya keterwakilan indikator, tingkat kesukaran, atau keterbacaan) dapat menjadi cara praktis meningkatkan mutu instrumen dan

meminimalkan bias yang merugikan murid SD/MI (Nitko & Brookhart, 2014; Miller, Linn, & Gronlund, 2013).

Pelaporan hasil belajar merupakan fungsi komunikasi—mengubah bukti asesmen menjadi informasi yang dipahami murid, orang tua, dan sekolah untuk menentukan tindak lanjut. Pelaporan yang baik tidak berhenti pada angka, tetapi menyertakan deskripsi capaian, kekuatan, dan area perbaikan agar berperan sebagai umpan balik jangka menengah bagi perencanaan belajar berikutnya (Wiliam, 2011; Brookhart, 2013). Panduan resmi Kurikulum Merdeka menempatkan pengolahan dan pelaporan sebagai bagian dari siklus pembelajaran–asesmen, sehingga pelaporan seharusnya terlacak pada bukti asesmen yang selaras dengan tujuan pembelajaran (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025).

Kesesuaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan dapat dipahami sebagai koherensi sistem asesmen kelas: tujuan dirumuskan jelas, bukti dikumpulkan melalui teknik yang tepat, hasil diolah dengan kriteria konsisten, lalu dikomunikasikan secara bermakna untuk keputusan pembelajaran. Ketidaksesuaian—misalnya tujuan menuntut penalaran tetapi instrumen hanya hafalan, atau rubrik direncanakan tetapi tidak dipakai saat menilai—berisiko menurunkan validitas keputusan dan melemahkan tindak lanjut (Stiggins, 2005; Brookhart, 2013). Dalam konteks Kalimantan Selatan, agenda penguatan literasi-numerasi melalui program BPMP serta variasi capaian rapor pendidikan antardaerah menguatkan urgensi memotret praktik asesmen kelas secara nyata agar intervensi mutu berakar pada perbaikan proses penilaian harian (BPMP Kalimantan Selatan, 2024; ANTARA, 2024).

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif-kualitatif berbasis studi lapangan untuk memotret praktik asesmen pembelajaran di SD/MI serta menganalisis kesesuaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan hasil belajar. Desain deskriptif-kualitatif dipilih karena memungkinkan peneliti menangkap praktik asesmen apa adanya melalui pengamatan, telaah dokumen, dan penafsiran makna tindakan penilaian dalam konteks kelas/sekolah (Creswell & Creswell, 2018). Pendekatan ini juga sejalan dengan arah kajian yang menekankan pemotretan komprehensif atas asesmen yang “dirancang, dijalankan, dan dilaporkan” pada konteks SD/MI di Kalimantan Selatan (Creswell & Creswell, 2018; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Penelitian dilaksanakan di Program Studi PGMI UIN Antasari Banjarmasin pada rentang September–Desember 2025 sebagai basis koordinasi, pembekalan instrumen, dan pengolahan data, dengan pengambilan data lapangan dilakukan pada SD/MI mitra di wilayah Kalimantan Selatan (sesuai penempatan observasi mahasiswa). Subjek penelitian adalah mahasiswa PGMI yang mengikuti perkuliahan pada dua kelas: kelas Kamis pukul 13.30–16.00 berjumlah 25 mahasiswa dan kelas Jumat pukul 08.30–11.00 berjumlah 23 mahasiswa. Seluruh mahasiswa pada kedua kelas dijadikan sampel dengan teknik total sampling (sensus) karena ukuran populasi terjangkau dan penelitian membutuhkan cakupan pengalaman observasi yang utuh dari semua peserta (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016).

Sumber data penelitian meliputi (1) dokumen perencanaan asesmen guru (misalnya modul ajar/RPP, tujuan/indikator, kisi-kisi, rubrik, LKPD), (2) data pelaksanaan (hasil observasi proses asesmen formatif/sumatif, contoh tugas/tes, praktik pemberian umpan balik), dan (3) dokumen pelaporan (rekap nilai, deskripsi capaian, bukti penilaian, dan format rapor/lembar informasi hasil belajar). Pengumpulan data dilakukan melalui observasi terstruktur, studi dokumentasi, dan wawancara semi-terstruktur dengan guru/ pihak sekolah

yang relevan untuk mengklarifikasi praktik asesmen yang diamati (Yin, 2018; Patton, 2015). Untuk menjaga keseragaman, mahasiswa dibekali pedoman observasi dan format catatan lapangan yang memuat indikator kesesuaian antara rencana asesmen, praktik di kelas, serta cara guru mengolah dan melaporkan hasil (Creswell & Creswell, 2018).

Prosedur penelitian meliputi empat tahap: (1) pembekalan (minggu awal semester) tentang konsep kesesuaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan dan pelatihan penggunaan instrumen observasi, (2) pengambilan data lapangan oleh mahasiswa sesuai jadwal observasi yang disepakati dengan sekolah/madrasah, (3) kompilasi data melalui pengumpulan lembar observasi, transkrip ringkas wawancara, serta salinan/foto dokumen asesmen, dan (4) verifikasi melalui *member checking* terbatas (konfirmasi temuan kunci kepada guru/ pihak sekolah) dan diskusi kelas untuk menyamakan interpretasi temuan (Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Creswell, 2018). Dengan alur ini, data yang terkumpul merepresentasikan praktik nyata sekaligus mengurangi kesalahan interpretasi tunggal dari pengamat (Patton, 2015).

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui tahapan: kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Data observasi, dokumen, dan wawancara dikodekan berdasarkan tiga domain besar: perencanaan, pelaksanaan, dan pelaporan; lalu dipetakan ke dalam matriks kesesuaian (misalnya: tujuan–teknik–instrumen–kriteria–bukti–pelaporan) untuk melihat bentuk koherensi maupun ketidaksesuaian yang terjadi (Miles et al., 2014). Telaah dokumen (modul ajar, rubrik, rekap nilai) dilakukan dengan teknik analisis isi untuk mengidentifikasi keterwakilan tujuan/indikator, konsistensi kriteria, serta keterlacakan bukti asesmen terhadap informasi yang dilaporkan (Krippendorff, 2018; Miles et al., 2014).

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi metode dan sumber (observasi–dokumen–wawancara), *peer debriefing* dalam diskusi kelas (menguji logika temuan antarmahasiswa), serta audit jejak (*audit trail*) berupa pengarsipan instrumen, catatan lapangan, dan bukti dokumen asesmen. Prinsip trustworthiness mencakup kredibilitas (konfirmasi temuan), transferabilitas (deskripsi konteks lapangan), dependabilitas (konsistensi prosedur), dan konfirmabilitas (temuan berbasis data) (Lincoln & Guba, 1985). Secara etis, mahasiswa dan pihak sekolah diinformasikan tujuan penelitian, identitas sekolah/guru dapat dianonimkan pada pelaporan, dan penggunaan dokumen asesmen dibatasi untuk kepentingan akademik sesuai prinsip kerahasiaan dan persetujuan partisipan (Creswell & Creswell, 2018).

Hasil dan Pembahasan

Pelaksanaan penelitian “Potret Asesmen Pembelajaran di SD/MI” dilakukan pada September–Desember 2025 dengan melibatkan dua kelas mahasiswa PGMI UIN Antasari Banjarmasin, yakni kelas Kamis (13.30–16.00) berjumlah 25 mahasiswa dan kelas Jumat (08.30–11.00) berjumlah 23 mahasiswa yang seluruhnya dijadikan sampel (total sampling).Pemilihan total sampling dipandang tepat karena populasi penelitian terjangkau dan penelitian membutuhkan cakupan pengalaman observasi yang utuh dari seluruh peserta (Etikan et al., 2016). Dalam kerangka studi lapangan deskriptif-kualitatif, keterlibatan seluruh peserta menjadi penting untuk memperkaya variasi konteks temuan dan memperkuat pemetaan praktik asesmen (Creswell & Creswell, 2018).

Secara keseluruhan, dari total 48 mahasiswa, sebanyak 46 mahasiswa (95,83%) mampu mengikuti rangkaian kegiatan sampai selesai. Temuan ini menunjukkan tingkat keterlaksanaan yang tinggi, yang dalam penelitian lapangan dapat menjadi indikator awal bahwa prosedur pembekalan, pelaksanaan observasi, serta kompilasi data berjalan cukup

efektif pada mayoritas partisipan (Miles et al., 2014). Tingginya persentase penyelesaian kegiatan juga mengindikasikan bahwa rancangan pengumpulan data—melalui observasi, dokumentasi, dan wawancara terarah—dapat dioperasionalkan oleh mahasiswa sesuai arahan instrumen penelitian (Yin, 2018; Patton, 2015).

Jika dirinci per kelas, kelas Jumat memperlihatkan keterlaksanaan paling stabil: seluruh 23 mahasiswa (100%) menyelesaikan kegiatan sampai tahap akhir. Keterlaksanaan penuh ini penting dalam penelitian deskriptif-kualitatif karena memperkecil risiko kesenjangan data antarpartisipan, sekaligus membantu menjaga konsistensi prosedur pengumpulan bukti dari lapangan (Lincoln & Guba, 1985). Dari perspektif *dependability*, konsistensi pelaksanaan pada kelas Jumat dapat menjadi rujukan praktik baik tentang kesiapan partisipan dan pengelolaan kegiatan lapangan (Creswell & Creswell, 2018).

Berbeda dengan itu, pada kelas Kamis terdapat 2 dari 25 mahasiswa (8%) yang mengalami hambatan hingga akhir kegiatan. Satu mahasiswa berada pada tahap "pembinaan" (coaching) sampai akhir kegiatan, sedangkan satu mahasiswa tidak dapat menyelesaikan keseluruhan rangkaian. Dalam studi lapangan, variasi tingkat keterlibatan seperti ini lazim muncul karena faktor akses, kesiapan, dan dinamika konteks lokasi pengambilan data, sehingga perlu dicatat sebagai bagian dari transparansi pelaporan penelitian (Yin, 2018; Patton, 2015). Secara operasional, kondisi tersebut menciptakan dua bentuk output: (a) data yang berpotensi "parsial namun masih berkembang" dari partisipan yang dibina dan (b) data yang "hilang" dari partisipan yang tidak menyelesaikan kegiatan (Miles et al., 2014).

Dampak langsung dari hambatan pada kelas Kamis terlihat pada kelengkapan kumpulan data, khususnya untuk aspek yang menuntut rangkaian bukti utuh—misalnya keterlacakan dari perencanaan asesmen, bukti pelaksanaan, hingga bentuk pelaporan. Penelitian ini memang menekankan kesesuaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan sebagai satu kesatuan analisis, sehingga data yang tidak lengkap berisiko mengganggu pemetaan koherensi praktik asesmen (Brookhart, 2013; Stiggins, 2005). Oleh karena itu, status "pembinaan" diposisikan sebagai strategi pemulihan kualitas proses agar partisipan tetap dapat menghasilkan data yang mendekati standar instrumen penelitian, sesuai prinsip *credibility* melalui pembimbingan dan klarifikasi (Lincoln & Guba, 1985).

Temuan keterlaksanaan yang tinggi (95,83%) dapat dibaca sebagai indikator bahwa desain penelitian deskriptif-kualitatif berbasis studi lapangan cukup realistis untuk diterapkan pada konteks perkuliahan PGMI, terutama ketika mahasiswa dibekali instrumen observasi dan prosedur pengumpulan data yang jelas. Dalam kerangka Creswell & Creswell (2018), kualitas implementasi desain lapangan sangat dipengaruhi oleh kejelasan protokol, latihan penggunaan instrumen, serta mekanisme refleksi/umpan balik selama proses berjalan. Dengan demikian, hasil ini memperkuat argumen bahwa pelibatan mahasiswa sebagai pengumpul data dapat efektif sepanjang ada standardisasi panduan dan ruang diskusi untuk menyamakan interpretasi temuan (Patton, 2015; Miles et al., 2014).

Perbedaan hasil keterlaksanaan antara kelas Jumat (100%) dan kelas Kamis (92%) patut ditafsirkan secara hati-hati karena penelitian ini tidak mengumpulkan data kausal tentang penyebab hambatan. Namun, dalam studi lapangan pendidikan, variasi semacam ini sering berkaitan dengan faktor logistik (akses sekolah/madrasah, penjadwalan observasi), faktor komunikasi (koordinasi dengan guru/ pihak sekolah), atau faktor kesiapan individual (pemahaman instrumen dan manajemen waktu), sehingga pembinaan biasanya diarahkan untuk mengurangi variasi prosedural antarpengumpul data (Yin, 2018; Patton, 2015). Artinya, pembahasan ini menempatkan hambatan sebagai fenomena metodologis

yang wajar, bukan sebagai kegagalan desain, selama dicatat dan ditangani dengan mekanisme perbaikan yang terukur (Creswell & Creswell, 2018).

Keberadaan satu mahasiswa yang tetap berada pada tahap pembinaan sampai akhir kegiatan dapat dipahami sebagai bentuk *quality control* di tingkat pelaksana. Dalam penelitian kualitatif, pembinaan/pedampingan berfungsi memperbaiki ketepatan pencatatan, kedalaman deskripsi, serta konsistensi pengumpulan bukti terhadap fokus studi, sehingga data yang dihasilkan lebih dapat dipertanggungjawabkan (Miles et al., 2014). Strategi ini sejalan dengan prinsip *peer debriefing* dan penguatan kredibilitas melalui diskusi dan umpan balik, terutama ketika pengumpul data tidak hanya satu orang, melainkan banyak mahasiswa (Lincoln & Guba, 1985). Dengan kata lain, pembinaan bukan sekadar dukungan administratif, melainkan strategi metodologis untuk menjaga standar data.

Sementara itu, satu mahasiswa yang tidak dapat menyelesaikan kegiatan menciptakan *missing case* yang perlu disikapi pada level analisis. Dalam penelitian deskriptif-kualitatif, kehilangan satu unit pengumpul data tidak selalu menggugurkan temuan, tetapi dapat mengurangi keluasan variasi konteks yang semula diharapkan dari total sampling (Etikan et al., 2016). Karena analisis penelitian ini bertumpu pada pengodean tiga domain (perencanaan, pelaksanaan, pelaporan) dan pemetaan kesesuaian, maka hilangnya satu partisipan terutama berdampak pada kuantitas contoh/variasi, bukan pada logika analisis itu sendiri (Miles et al., 2014). Meski begitu, pelaporan yang transparan tentang partisipan yang tidak selesai penting untuk menjaga *confirmability*—bahwa kesimpulan penelitian bertumpu pada data yang benar-benar tersedia (Lincoln & Guba, 1985).

Secara substantif, penting dicatat bahwa fokus kajian ini adalah “keterkaitan” atau koherensi antara perencanaan–pelaksanaan–pelaporan asesmen. Konsep koherensi ini relevan karena perencanaan yang baik dapat kehilangan makna ketika pelaksanaan tidak konsisten, dan pelaporan dapat menjadi lemah ketika tidak terlacak pada bukti asesmen yang sesuai tujuan (Brookhart, 2013; Stiggins, 2005). Dalam konteks tersebut, hambatan partisipan (data parsial/hilang) berpotensi membuat rantai bukti terputus, misalnya hanya tersedia dokumen perencanaan tanpa bukti pelaksanaan, atau ada pelaksanaan tetapi pelaporan tidak terdokumentasi. Karena itu, pembinaan seharusnya diprioritaskan pada pemenuhan “tiga serangkai” bukti—dokumen rencana, catatan pelaksanaan, dan artefak pelaporan—agar analisis kesesuaian tetap kuat (Miles et al., 2014).

Jika dikaitkan dengan standar kualitas penelitian kualitatif, capaian keterlaksanaan yang tinggi dan adanya mekanisme pembinaan dapat mendukung aspek *dependability* dan *credibility*. *Dependability* terbantu ketika prosedur pengumpulan data konsisten antar-mahasiswa, sedangkan *credibility* meningkat ketika ada proses pengecekan dan perbaikan pencatatan lapangan (Lincoln & Guba, 1985). Dalam praktiknya, diskusi kelas dan pembinaan dapat berfungsi sebagai ruang kalibrasi pemahaman tentang indikator kesesuaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan, sehingga pengamatan menjadi lebih seragam dan tidak terlalu dipengaruhi interpretasi individual (Creswell & Creswell, 2018). Dengan demikian, hambatan pada sebagian kecil partisipan justru menegaskan pentingnya tata kelola kualitas proses pada penelitian kolaboratif.

Selain implikasi metodologis, temuan keterlaksanaan juga memberi pelajaran praktis untuk desain kegiatan observasi mahasiswa di SD/MI. Literatur asesmen menekankan pentingnya bukti yang memadai untuk menilai praktik asesmen kelas, termasuk bagaimana guru merancang instrumen, memberikan umpan balik formatif, serta mengolah dan melaporkan capaian (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). Agar mahasiswa mampu menangkap praktik tersebut secara utuh, proses penugasan lapangan idealnya

menyertakan penguatan keterampilan komunikasi dengan pihak sekolah, teknik dokumentasi yang etis, serta kemampuan menyusun deskripsi tebal (*thick description*) (Patton, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Hambatan yang muncul pada dua mahasiswa kelas Kamis dapat dibaca sebagai sinyal bahwa beberapa partisipan memerlukan dukungan lebih intens pada aspek-aspek ini.

Dari sisi pengelolaan risiko, perbedaan keterlaksanaan antar-kelas juga dapat digunakan sebagai dasar penyempurnaan prosedur semester berikutnya. Dalam pendekatan studi lapangan, penguatan protokol pra-lapangan (surat izin, komunikasi awal, jadwal observasi), *checklist* kelengkapan bukti (rencana–pelaksanaan–pelaporan), serta sistem pelaporan progres mingguan dapat menekan peluang keterlambatan atau ketidakselesaian (Yin, 2018; Miles et al., 2014). Selain itu, model mentoring berpasangan (*buddy system*) dapat diterapkan untuk meminimalkan risiko partisipan tertinggal, selaras dengan prinsip peningkatan *dependability* melalui konsistensi proses (Lincoln & Guba, 1985). Rekomendasi ini tetap konsisten dengan tujuan penelitian, yakni menghasilkan potret praktik asesmen yang komprehensif dan dapat dipertanggungjawabkan (Creswell & Creswell, 2018).

Secara keseluruhan, hasil penelitian pada aspek keterlaksanaan menunjukkan bahwa model pelibatan mahasiswa sebagai pengumpul data lapangan di SD/MI tergolong efektif (46 dari 48 tuntas), dengan catatan terdapat sebagian kecil hambatan yang memerlukan pembinaan dan pencatatan transparan dalam laporan. Temuan ini menegaskan bahwa ketika penelitian berfokus pada kesesuaian perencanaan–pelaksanaan–pelaporan asesmen, kualitas data sangat bergantung pada kelengkapan rantai bukti yang dikumpulkan, sehingga mekanisme pembinaan, verifikasi, dan standardisasi instrumen menjadi kunci (Brookhart, 2013; Miles et al., 2014). Dengan demikian, kontribusi utama bagian hasil dan pembahasan ini adalah menyediakan gambaran faktual tentang keterlaksanaan kegiatan (tuntas, dibina, tidak tuntas) sekaligus implikasinya terhadap penguatan kualitas proses penelitian lapangan (Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Creswell, 2018).

Penutup

Kesimpulan

Penelitian "Potret Asesmen Pembelajaran di SD/MI: Analisis Kesesuaian Perencanaan–Pelaksanaan–Pelaporan Hasil Belajar" yang dilaksanakan pada September–Desember 2025 dengan melibatkan mahasiswa PGMI UIN Antasari Banjarmasin menunjukkan bahwa kegiatan studi lapangan dapat dijalankan dengan tingkat keterlaksanaan yang sangat tinggi. Dari total 48 mahasiswa yang menjadi sampel (kelas Kamis 25 mahasiswa dan kelas Jumat 23 mahasiswa), sebanyak 46 mahasiswa berhasil mengikuti rangkaian kegiatan sampai tuntas. Kelas Jumat menunjukkan keterlaksanaan sempurna karena seluruh mahasiswa menyelesaikan kegiatan hingga akhir. Pada kelas Kamis terdapat dua mahasiswa yang mengalami hambatan: satu mahasiswa tetap dapat mengikuti kegiatan tetapi memerlukan pembinaan sampai akhir, sedangkan satu mahasiswa tidak dapat menyelesaikan keseluruhan kegiatan. Temuan ini menegaskan bahwa pelibatan mahasiswa sebagai pengumpul data lapangan efektif untuk memotret praktik asesmen, namun tetap memerlukan penguatan pendampingan agar kelengkapan bukti perencanaan–pelaksanaan–pelaporan dapat terjaga secara merata.

Saran

Pertama, untuk pelaksanaan penelitian lapangan berikutnya, perlu diperkuat sistem pendampingan sejak awal melalui pemantauan progres berkala, sehingga hambatan

mahasiswa dapat terdeteksi lebih cepat dan ditangani sebelum berdampak pada ketidakselesaian kegiatan. Kedua, perlu disusun daftar periksa (checklist) kelengkapan data yang memuat bukti perencanaan, bukti pelaksanaan, dan bukti pelaporan agar mahasiswa memiliki acuan jelas tentang target minimal data yang harus dikumpulkan. Ketiga, disarankan penerapan strategi pendampingan berpasangan atau kelompok kecil agar mahasiswa dapat saling membantu dalam koordinasi lapangan, dokumentasi, dan refleksi temuan. Keempat, bagi sekolah/madrasah mitra, hasil penelitian ini dapat dijadikan dorongan untuk memperkuat konsistensi asesmen dari tahap perencanaan hingga pelaporan, sehingga informasi hasil belajar lebih mudah ditindaklanjuti dalam perbaikan pembelajaran.

Referensi

AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27–31.

ANTARA. (2024, November 27). *Pemkab HST peringkat satu literasi SD se-Kalsel*. ANTARA News Kalimantan Selatan.

Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen: Pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Balai Penjaminan Mutu Pendidikan (BPMP) Provinsi Kalimantan Selatan. (2024, July 25). *Kuatkan literasi dan numerasi, BPMP Provinsi Kalimantan Selatan laksanakan peningkatan kapasitas fasilitator daerah*. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1), 1–4.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed.). Pearson.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.

Pusat Kurikulum dan Pembelajaran. (2025). *Pembelajaran dan asesmen (edisi revisi tahun 2025)*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah.

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 324–328.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

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