
PERANAN SEKOLAH DI MASA PANDEMI COVID-19 DALAM PERSPEKTIF SOSIOLOGI

Hikmat

UIN Sunan Gunung Djati Bandung

Email: hikmat@uinsgd.ac.id

Abstrak

Penyebaran Covid-19 menyebabkan adanya penutupan terhadap seluruh sekolah di berbagai negara di dunia. Hal ini merupakan tragedi yang terjadi untuk pertama kalinya di dalam dunia pendidikan. Kemudian hal ini juga menyebabkan adanya sebuah pertanyaan, apakah masyarakat masih membutuhkan sekolah sebagai suatu lembaga sosial yang dapat memenuhi fungsinya di masa pandemi ini. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk melihat bagaimana sekolah berperan dalam menjalankan fungsinya selama terjadinya pandemi Covid-19. Penelitian ini menemukan hasil bahwa sekolah tidak dapat menjalankan secara penuh kedua fungsi utamanya, yaitu sosialisasi dan seleksi, ketika terjadinya pandemi karena perlu melakukan adanya kegiatan *school from home* (SFH). Kemudian pelaksanaan lockdown terhadap sekolah juga mempersulit pemberian pendidikan bagi seluruh murid di sekolah.

Kata Kunci: Pembelajaran, Sosiologi Pendidikan, Guru, Pendidikan Virtual.

Abstract

The spread of Covid-19 has led to the closure of all schools in various countries around the world. This is a tragedy that happened for the first time in the world of education. Then this also raises a question, whether the community still needs schools as a social institution that can fulfill its functions during this pandemic. The purpose of this study is to see how schools play a role in carrying out their functions during the Covid-19 pandemic. This study found that schools could not fully carry out their two main functions, namely socialization and selection, during a pandemic because they needed to carry out school from home (SFH) activities. Then the implementation of the lockdown on schools also made it difficult to provide education for all students in schools.

Keywords: Learning, Sociology of Education, Teachers, Virtual Education.

A. PENDAHULUAN

Pandemi global yang ditimbulkan oleh COVID-19 dan penguncian jutaan anak-anak dan remaja di rumah selama periode yang berbeda sepanjang tahun akademik 2019–20 dan 2020–21, telah menciptakan situasi yang belum pernah terjadi sebelumnya untuk sistem pendidikan di tingkat global. Penutupan sekolah secara besar-besaran dan perubahan mendadak dari lingkungan sekolah berbasis kehadiran ke sekolah online telah menciptakan banyak tantangan bagi pembuat kebijakan, guru, keluarga, dan siswa (Pereda & Diaz-Faes, 2020). Krisis sosial, ekonomi, dan politik yang ditimbulkan oleh COVID-19 pada gilirannya menyebabkan krisis pendidikan yang menimbulkan pertanyaan mendasar: Apa tujuan sekolah? Apa fungsi mereka, memang, apa yang seharusnya, di abad ke-21? Pertanyaan ini telah menjadi inti perdebatan tentang sosiologi pendidikan sejak pelembagannya sebagai suatu disiplin ilmu pada 1950-an. Hari ini, pada saat segala sesuatu yang dulu dianggap remeh sekarang semakin tidak pasti, makna sepenuhnya menjadi lebih jelas (Wolff, 2020).

Pendidikan bisa dibilang merupakan penentu paling penting dari prospek hidup seseorang. Secara historis, sekolah yang bersifat publik, universal, wajib dan gratis telah memainkan peran kunci sebagai instrumen pemerataan sosial (Avis & Orr, 2016). Meskipun dilaksanakan dengan cara yang tidak lengkap dan bias karena berbagai bentuk eksklusi dan ketidaksetaraan yang melintasi sistem pendidikan, namun merupakan salah satu lembaga sosial dengan peran kunci dalam pemerataan kesempatan di masyarakat. Munculnya pandemi COVID-19 yang tiba-tiba telah memperburuk kesenjangan sosial dan pendidikan dan menempatkan peran sekolah sebagai sarana untuk menjamin keadilan dan kesetaraan sosial (Amis et al., 2020).

Artikel ini bertujuan untuk merefleksikan peran yang dijalankan sekolah dalam masyarakat kontemporer, mengingat tantangan yang diwakili oleh pandemi COVID-19. Pembahasan teoritis ini didekati dari perspektif sosiologi pendidikan yang kritis dan khususnya dari pendekatan keadilan pendidikan.

B. TINJAUAN LITERATUR

Sosiologi pendidikan harus berarti penelitian sosiologis kerangka ekonomi, budaya, politik dan sosial-struktural dari proses pendidikan formal dan informal (misalnya mendidik, sekolah, kesempatan untuk belajar, pendaftaran dalam sistem pendidikan, pencapaian sertifikat, lintasan pendidikan) serta sebagai prasyarat dan konsekuensi individu dan masyarakat. Ini juga harus mencakup penelitian tentang pentingnya dan pengembangan sistem pendidikan, dengan perhatian khusus pada ketidaksetaraan sosial dan diferensiasi masyarakat (Caron-Ann Burke, 2020). Tujuan sosiologi pendidikan adalah untuk mencapai deskripsi dan penjelasan sistematis tentang (1) proses pendidikan dan pelembagaannya dalam konteks masyarakat termasuk konsekuensinya bagi individu (misalnya keterampilan) dan untuk kursus hidup mereka (misalnya kembalinya pendidikan); (2) lembaga pendidikan dan fungsi legitimasinya (misalnya kredensial dan ideologi pencapaian); dan (3) korelasi antara pendidikan dan tatanan sosial (misalnya stratifikasi sosial, integrasi sosial dan sistem) (Von Wirth et al., 2019). Oleh karena itu, sosiologi pendidikan modern melibatkan penyelidikan teoritis dan empiris dari proses pendidikan di berbagai tingkat masyarakat. Pencapaian pendidikan sebagai proses dan distribusi pendidikan sebagai suatu negara, serta pendidikan sebagai peristiwa dan pendidikan sebagai institusi, dapat dianalisis mengenai konsekuensi yang diinginkan dan yang tidak diinginkan. Selanjutnya, konsekuensi langsung dan tidak langsung dari tindakan sosial yang berkaitan dengan pendidikan di bawah kondisi masyarakat tertentu, termasuk pelembagaan dalam pengaturan masyarakat yang spesifik secara historis, termasuk dalam domain sosiologi pendidikan (Boterman et al., 2019).

Dengan demikian, pendidikan memiliki karakter sosial, yang menyiratkan bahwa setiap mata pelajaran dikonstruksi dan didefinisikan secara sosial dalam kaitannya dengan pendidikan. Definisi sosiologi pendidikan yang disarankan mencakup analisis pendidikan dari sudut pandang ilmu sosial, yang berfokus pada tindakan sosial serta proses dan mekanisme sosial yang terkait (Cushion et al., 2019). Inilah sebabnya mengapa kerangka sosial dari proses pendidikan perlu dimasukkan dalam analisis. Kerangka kerja ini mencakup organisasi pendidikan dan lembaga sistem pendidikan, hubungan timbal balik sistem pendidikan dan tatanan sosial, dan dampak sistem pendidikan dan entitas lain seperti keluarga, perusahaan atau partai politik pada pendidikan individu (Mehmood et al., 2020).

C. METODE

Penelitian ini akan dilaksanakan dengan menggunakan pendekatan kualitatif. Data-data yang digunakan dalam hasil penelitian ini berasal dari berbagai hasil penelitian-penelitian dan studi-studi terdahulu yang memiliki adanya relevansi dengan hasil penelitian ini. Data

penelitian yang telah dikumpulkan ada di reduksi, dianalisis, kemudian disajikan, agar hasil dari penelitian ini dapat ditemukan.

D. HASIL DAN DISKUSI

1. Permasalahan Fungsi Sistem Pendidikan Yang Tidak Merata

Sosialisasi dan seleksi disepakati dalam sosiologi pendidikan menjadi dua fungsi utama sekolah sebagai lembaga sosial. Di satu sisi, sekolah menanamkan nilai dan norma yang menjadi kunci dalam mengkonstruksi identitas siswa. Di sisi lain, sekolah mentransmisikan pengetahuan dan keterampilan yang penting dalam menjelaskan posisi sosial individu. Minat sosiologis terhadap pendidikan kemudian muncul karena kemampuannya mengkonstruksi identitas (melalui dimensi sosialisasinya) dan mendefinisikan posisi sosial (melalui fungsi seleksi/diferensiasi). Ini adalah fungsi yang telah dipahami, dievaluasi, dan dijelaskan secara berbeda oleh arus teoretis yang berbeda, tetapi mereka tidak pernah dipertanyakan dalam dirinya sendiri.

Di satu sisi, perspektif fungsionalis klasik menekankan dampak positif pendidikan dalam mobilitas sosial dan menyoroti perannya dalam menjelaskan dan melegitimasi masyarakat meritokratis. Berdasarkan asumsi kesetaraan kesempatan, pendekatan fungsionalis membahas fungsi sosialisasi dan pemilihan sistem pendidikan terutama adil dan berdasarkan parameter objektif dan individu dari kemampuan dan prestasi. Di sisi lain, pendekatan pasca-fungsionalis pendidikan memasukkan gagasan konflik untuk mengeksplorasi hubungan antara pendidikan dan masyarakat. Seperti yang awalnya ditandai oleh sosiologi Marxis dan teori Reproduksi dan dikembangkan lebih lanjut oleh banyak pendekatan sosiologis berorientasi kritis lainnya terhadap pendidikan, tujuan utama pendidikan justru untuk mempertahankan parameter ketidaksetaraan sosial dan untuk melestarikan hubungan kekuasaan hierarkis dalam masyarakat. Dari perspektif ini, sekolah tidak didekati sebagai institusi yang secara ideologis netral, tetapi sebagai institusi untuk bersosialisasi dan mengklasifikasikan siswa ke dalam parameter kelas, etnis, dan gender yang berbeda.

Salah satu pertanyaan kunci yang telah mengatur perkembangan sosiologi pendidikan sebagai suatu disiplin ilmu adalah tepatnya peran yang dimainkan pendidikan dalam legitimasi, reproduksi atau transformasi ketidaksetaraan sosial. Ini sangat penting mengingat ketidaksetaraan terus-menerus yang mengganggu peluang pendidikan siswa sebagaimana ditentukan oleh kelas sosial mereka. Kenyataannya, prestasi anak-anak kelas pekerja yang endemik di sekolah telah menjadi fokus utama bagi banyak sosiolog pendidikan selama lima puluh tahun terakhir. Sekolah telah didokumentasikan secara luas sebagai lembaga untuk (kembali) produksi kesenjangan sosial yang terus-menerus menghasilkan peluang dan kondisi yang tidak setara bagi siswa untuk berhasil.

Tidak diragukan lagi, karya Bourdieu adalah salah satu kontribusi paling berpengaruh terhadap sosiologi pendidikan kritis. Berdasarkan studi empirisnya tentang sistem pendidikan Prancis, Bourdieu menekankan peran sekolah sebagai medan perang antar kelas sosial untuk mereproduksi posisi sosial mereka dalam masyarakat (Joy et al., 2020). Melalui bentuk-bentuk modal yang berbeda, individu memiliki sumber daya yang berbeda yang dapat dibangun atau dipertukarkan dalam sistem persekolahan, sehingga menghasilkan peluang yang berbeda untuk mengakses dan memanfaatkan peluang pendidikan. Selain itu, sistem sekolah tidak menghargai atau menghargai berbagai bentuk modal dengan cara yang sama. Khususnya, modal budaya kelas menengah dianggap sebagai satu-satunya bentuk yang sah, dan ini sangat penting dalam memahami apa yang diajarkan kepada anak-anak dan remaja di sekolah dan bagaimana mereka disosialisasikan.

Oleh karena itu, fungsi seleksi dan sosialisasi yang dipenuhi oleh sistem pendidikan tidak didasarkan pada kriteria objektif prestasi dan prestasi tetapi pada jarak dari atau kedekatan dengan 'budaya sekolah yang sah' yang dimiliki anak-anak dan remaja. Di satu sisi, sistem

sekolah memberikan lebih banyak penghargaan dan nilai pada bentuk-bentuk pengetahuan tertentu, sehingga mereproduksi hubungan ekonomi dan sosial yang dominan dengan memilih individu untuk menduduki posisi yang tidak setara di pasar tenaga kerja. Di sisi lain, ia mentransmisikan budaya dominan sebagai universal, mensosialisasikan siswa ke dalam nilai-nilai dan norma-norma tertentu yang menjamin reproduksi budaya masyarakat.

Lebih lanjut, menurut teori Bourdieu, sekolah memiliki peran penting dalam membentuk habitus anak-anak dan remaja, dan dengan demikian, dalam menghasilkan hubungan khusus terhadap sekolah dan pembelajaran. Meskipun habitus adalah produk dari pengalaman masa kanak-kanak awal, dan khususnya sosialisasi dalam keluarga, habitus terus-menerus distruktur ulang oleh berbagai pengalaman yang dikumpulkan individu sepanjang hidup mereka. Sistem sekolah, terutama, bertindak untuk memberikan disposisi umum terhadap apa yang disebut Bourdieu sebagai 'habitus yang berbudaya'. Agar diakui sebagai terpelajar, siswa harus memperoleh skema operasi dan kategori sekolah; ini adalah 'habitus terdidik', dalam istilah Nash, yang melibatkan karakteristik seperti orientasi positif ke sekolah, aspirasi tinggi, konsep diri akademik yang positif, dan keinginan untuk mengidentifikasi dan diidentifikasi sebagai terpelajar (Stahl, 2020).

Berdasarkan teori Bourdieu, penelitian sosiologi kontemporer telah memberikan banyak bukti untuk memahami pengalaman pendidikan yang sangat tidak setara, hasil dan lintasan pendidikan anak-anak dan remaja dari kelas sosial yang berbeda. Penelitian ini telah menyoroti struktur dan praktik kelembagaan sehari-hari di tempat dalam konteks sekolah yang berbeda, yang berfungsi untuk mereproduksi hak istimewa dan kerugian bagi siswa yang berbeda. Ini juga telah membuktikan kekeliruan dari ilusi meritokratis yang membahas prestasi akademik kelas pekerja yang kurang dalam hal bakat, usaha atau aspirasi individu (Mu, 2020).

Di sisi lain, teori kode pendidikan Bernstein telah memberikan dasar bagi banyak sosiolog pendidikan untuk merenungkan peran pedagogi dan kurikulum dalam membentuk pengalaman pendidikan anak-anak dan remaja. Tesis utama Bernstein dalam teori kode pendidikan adalah bahwa semua praktik pedagogik memerlukan hubungan kekuasaan dan sarana kontrol sosial dan, dengan demikian, memiliki peran penting dalam menjelaskan proses reproduksi sosial melalui sekolah (Sjoberg, 2019).

Pengetahuan pendidikan, seperti klaim Bernstein, adalah pengatur utama pengalaman pendidikan siswa. Faktanya, sejalan dengan teori Bourdieusian, karya Bernstein berpendapat bahwa ada hierarki pengetahuan di mana kelas sosial yang berbeda memiliki akses yang tidak setara. Pengetahuan sekolah sebagian besar bersifat abstrak dan dapat diperoleh dan ditransmisikan secara independen dari konteks. Inilah sebabnya mengapa siswa kelas menengah memiliki keakraban yang lebih besar dengan budaya sekolah dan memiliki kemungkinan keberhasilan sekolah yang lebih tinggi. Kode keluarga mereka sama dengan kode sekolah, karena kedua konteks mengatur pengalaman siswa melalui makna universalistik. Siswa kelas pekerja, bagaimanapun, disosialisasikan dalam konteks keluarga di mana pengalaman dan orientasi makna diatur dalam konteks praktik tertentu dan, dengan demikian, bergantung pada konteks. Akibatnya, anak-anak kelas pekerja pada umumnya masuk sekolah kurang cenderung untuk memperoleh pengetahuan khusus sekolah, dan untuk mengenali dan menyadari kode sekolah (Goh, 2020).

Penelitian selanjutnya berdasarkan teori Bernstein telah lebih lanjut menentukan dampak kode pedagogis yang berbeda pada kondisi belajar siswa dari kelas sosial yang berbeda. Penelitian yang dilakukan oleh Morais di Portugal atau yang dilakukan oleh Hoadley dan Muller di Afrika Selatan menekankan pentingnya praktik pedagogik 'campuran' dalam menghasilkan pembelajaran yang lebih baik bagi semua siswa, terutama bagi mereka yang berasal dari kelas pekerja. Praktik pedagogis campuran ini mencakup, antara lain, kriteria evaluatif eksplisit; lemahnya framing of mondar-mandir, yaitu kontrol beberapa siswa atas

waktu perolehan pengetahuan mereka; dan penyediaan pengetahuan tingkat tinggi untuk semua siswa (Pountney & McPhail, 2019).

Hasil studi ini telah menunjukkan bahwa agar siswa kelas pekerja memperoleh pembelajaran yang relevan dan memiliki peluang untuk sukses di sekolah. Sangat penting bahwa mereka memiliki akses ke jenis pengetahuan yang memberi mereka kekuatan untuk berpikir di luar realitas langsung mereka, untuk memahami dan menjelaskan dunia, dan untuk membayangkan masa depan dengan melampaui kerangka pemahaman mereka saat ini. Inilah yang disebut Michael Young sebagai 'pengetahuan yang kuat' dan, seperti yang akan dibahas di bagian berikut, perolehannya sangat terganggu oleh efek pandemi COVID-19 baik pada kondisi kehidupan keluarga maupun pada mode penyediaan pendidikan online di sekolah.

2. Pandemi Global dan Ketidaksetaraan Pendidikan

Penutupan kegiatan pendidikan tatap muka sebagai konsekuensi dari pandemi COVID-19 telah memperkuat divisi pendidikan yang beragam dan mendalam yang melintasi sistem pendidikan di seluruh dunia. Kesenjangan ekonomi, sosial, budaya, emosional, dan digital terlihat sangat jelas sejak adanya upaya social distancing. Seperti yang ditekankan oleh penelitian baru-baru ini di bidang ini, pandemi global telah memperkuat ketidaksetaraan kondisi pendidikan yang dihadapi keluarga dan sekolah dalam memastikan pembelajaran siswa, meningkatkan kesenjangan pencapaian antara siswa dari latar belakang sosial ekonomi yang berbeda.

Di satu sisi, pandemi dan penguncian sekolah telah secara substansial memperluas kesenjangan yang ada di antara keluarga. Seperti yang ditunjukkan oleh Bonal dan González, keluarga kelas menengah di Catalonia (Spanyol) mampu mempertahankan standar kualitas pendidikan yang lebih tinggi selama penguncian, sementara anak-anak dari keluarga yang kurang beruntung secara sosial memiliki sedikit kesempatan belajar baik dari segi waktu maupun pengalaman belajar (Bonal & Gonzalez, 2020). Data mereka mengungkapkan, misalnya, untuk siswa yang terdaftar di pendidikan menengah pertama, hanya 35% ibu yang telah menyelesaikan pendidikan wajib membantu siswa tersebut mengerjakan pekerjaan rumah, sementara 48% dari ibu yang lebih berpendidikan mampu melakukannya. Selain itu, mereka menemukan perbedaan yang mencolok dalam alasan yang dikemukakan oleh keluarga dalam memberikan dukungan untuk tugas sekolah, tergantung pada tingkat pencapaian pendidikan orang tua. 92% keluarga dengan orang dewasa yang memiliki gelar sarjana dan yang tidak memberikan dukungan untuk pekerjaan sekolah berpendapat bahwa anak tersebut tidak membutuhkannya. Alasan ini hanya dikemukakan oleh 69% responden dari rumah tangga dengan orang dewasa yang hanya menyelesaikan wajib belajar. Oleh karena itu, perbedaan modal budaya tercermin dalam kapasitas dan kemungkinan keluarga untuk membantu anak-anak dengan tugas sekolah mereka dan dalam alasan yang diajukan untuk memberikan bantuan ini. Hasil serupa diidentifikasi dalam penelitian yang dilakukan oleh Bol di Belanda, yang menemukan bahwa orang tua yang berpendidikan rendah merasa tidak dapat membantu, atau memiliki pemahaman yang terbatas tentang materi yang diberikan sekolah selama penutupan sekolah (Hogendoorn et al., 2020). Selain itu, penelitian oleh Andrew et al. di Inggris menemukan perbedaan penting dalam jumlah waktu yang didedikasikan untuk kegiatan pendidikan selama penguncian: anak-anak dari keluarga dengan pendapatan 20% tertinggi menghabiskan 5,8 jam sehari untuk kegiatan pendidikan, lebih dari 75 menit daripada teman-teman mereka di 20% terendah (4,5 jam).

Hasil studi ini menunjukkan bahwa sekolah online memperkuat peran keluarga sebagai penyedia kondisi belajar dan ini, pada gilirannya, memperkuat dampak modal keluarga pada kondisi tersebut. Kondisi fisik rumah tangga, akses ke perangkat teknologi atau kemampuan orang tua untuk membantu anak-anak mengerjakan pekerjaan rumah mereka dikondisikan oleh

kelas sosial keluarga, sehingga menghasilkan kondisi yang sangat tidak setara untuk menghadapi sekolah online.

Kesenjangan dalam kapasitas keluarga untuk mengatasi pandemi dimediasi dan diekspresikan tidak hanya melalui modal ekonomi, budaya dan sosial, tetapi juga melalui modal emosional. Sebagaimana ditekankan oleh penelitian yang dilakukan oleh Reay di Inggris dan Lareau di AS, pengalaman sekolah untuk keluarga memiliki muatan emosional, dan emosi ini secara intrinsik terkait dengan latar belakang kelas sosial. Modal budaya sah yang dimiliki keluarga kelas menengah, bersama dengan pengetahuan mendalam mereka tentang sistem pendidikan dan pengalaman pribadi mereka tentang keberhasilan pendidikan, memberi mereka rasa percaya diri, kepemilikan, dan hak yang langgeng dalam kaitannya dengan sistem pendidikan yang kemudian ditransmisikan kepada anak-anak mereka. Sebaliknya, perasaan cemas, marah atau takut secara tidak proporsional terkait dengan pengalaman kelas pekerja di sekolah (Jeziarski & Wall, 2019).

Aspek emosional dan afektif dari ketidaksetaraan sosial diperkuat oleh memburuknya kondisi kehidupan keluarga kelas pekerja di bawah COVID-19 dan oleh tantangan yang terkait dengan sekolah jarak jauh. Penelitian terbaru menyoroti tekanan psikologis yang terkait dengan pandemi dan mengidentifikasi konsekuensi emosional yang berbahaya dari penutupan sekolah bagi kelompok sosial yang paling rentan. Bol menemukan bahwa keluarga dengan modal budaya rendah merasa kurang percaya diri mendukung pembelajaran anak-anak mereka selama penguncian dan, akibatnya, mereka mengalami tekanan psikologis kecemasan dan depresi yang kuat terkait dengan persyaratan home schooling (Lorente et al., 2020).

Pandemi global tidak hanya memperburuk kesenjangan sosial di antara keluarga; itu juga mempengaruhi ketidaksetaraan yang ada di antara sekolah-sekolah. Seperti yang ditunjukkan oleh Bayrakdar dan Guveli, kesenjangan belajar dari anak-anak yang paling rentan juga dihasilkan oleh sekolah yang mereka hadiri dan, lebih khusus, oleh mode penyediaan pendidikan selama penguncian. Penelitian terbaru menunjukkan perbedaan penting dalam bentuk sekolah online yang diterapkan oleh sekolah selama penguncian dan telah mengungkapkan ketidaksetaraan substansial sumber daya yang tersedia bagi sekolah untuk melakukan pembelajaran jarak jauh, dan untuk menyediakan kegiatan pengayaan dan akses ke kurikulum yang luas dan seimbang (Chuah & Mohamad, 2020). Berbagai survei yang dilakukan selama penguncian menunjukkan bahwa guru tidak dapat menghubungi sejumlah besar siswa, terutama karena kurangnya koneksi internet atau perangkat yang memadai untuk terlibat dalam pembelajaran jarak jauh. Bahkan ketika siswa telah dapat terhubung, penelitian telah menunjukkan perbedaan besar dalam keterampilan koneksi ini, dalam keterampilan teknologi guru atau dalam konten pengajaran online.

Misalnya, penelitian yang dilakukan oleh Cullinane dan Montacute di Inggris menemukan bahwa, meskipun 60% sekolah swasta dan 37% sekolah negeri di daerah makmur memiliki platform online untuk menerima pekerjaan siswa, hanya 23% sekolah di daerah yang paling tertinggal yang memiliki fasilitas seperti itu (Major & Weiner, 2020). Mereka juga menunjukkan bahwa, untuk sekolah yang didanai pemerintah, hampir setengah (46%) guru di sekolah paling miskin melaporkan bahwa, menurut pandangan mereka, pelajaran penyiaran tidak akan mungkin, dibandingkan dengan 37% di sekolah negeri yang paling makmur, dan 17% secara pribadi yang menyatakan pendapat seperti itu. Perbedaan mencolok juga ditemukan dalam jenis kegiatan pembelajaran yang dilakukan selama pengajaran jarak jauh, menurut tingkat sosial ekonomi sekolah. Sementara guru di sekolah swasta kemungkinan besar terlibat dalam pesan langsung dan dalam pembuatan sumber daya, dan kemungkinan besar menyelenggarakan kelas online (25%) atau panggilan audio/video dengan siswa (25%). Kedua skenario ini sangat jarang terjadi di sektor negara (masing-masing 3% dan 4%).

Penelitian yang dilakukan oleh Hamilton et al. di AS melaporkan variasi yang luas dalam cakupan kurikulum selama pengajaran jarak jauh. Hanya 12% guru yang disurvei yang

mencakup semua atau hampir semua kurikulum yang akan mereka pelajari seandainya sekolah tetap buka. Persentase ini menunjukkan variasi yang cukup besar menurut asupan sosial sekolah. Sementara 14% guru kota dan pinggiran kota melaporkan mencakup semua atau hampir semua kurikulum, ini turun setengahnya dalam kasus guru yang bekerja di kota dan sekolah pedesaan. Demikian pula, guru di sekolah dengan tingkat kemiskinan tinggi melaporkan (dengan persentase yang jauh lebih tinggi daripada rekan mereka di sekolah dengan tingkat kemiskinan rendah) mendedikasikan sebagian besar cakupan kurikulum mereka untuk meninjau konten lama daripada memberikan masukan baru.

Senada dengan hasil dari Hamilton dkk. penelitian yang dilakukan di Spanyol juga menunjukkan bahwa kepala sekolah dan guru di sekolah-sekolah yang paling kurang beruntung lebih menekankan pada kesejahteraan sosial dan emosional siswa mereka daripada memajukan pembelajaran mereka. Seperti yang ditunjukkan oleh Jacovkis dan Tarabini, 40% sekolah dengan siswa kelas menengah memprioritaskan pembelajaran sebagai tujuan utama mereka selama sekolah jarak jauh, sementara persentase ini turun menjadi 25% di sekolah dengan siswa kelas pekerja. Oleh karena itu, penguncian semakin mempercepat peran pekerja sosial yang dilakukan oleh guru di sekolah-sekolah yang paling kurang beruntung.

Secara keseluruhan, hasil investigasi ini memberikan wawasan penting tentang perbedaan kesempatan belajar yang tersedia bagi siswa di kelas sosial yang berbeda karena efek COVID-19 yang sangat tidak merata baik pada keluarga mereka maupun di sekolah mereka. Dalam konteks ini, peran sekolah sebagai ruang pengembangan sosial, perlindungan dan pembelajaran bagi semua siswa telah dikompromikan secara serius. Lockdown telah dengan jelas mengungkapkan dan memperbesar disparitas yang sangat besar dalam fungsi sosialisasi dan seleksi yang dilakukan oleh sekolah. Hal ini juga memperkuat krisis makna di sekolah sebagai lembaga untuk menjamin kesetaraan sosial dan keadilan sosial.

Di satu sisi, pandemi global telah menunjukkan peran penting yang dimainkan sekolah bagi siswa yang paling rentan. Mendelegasikan tanggung jawab pendidikan kepada keluarga memperburuk ketidaksetaraan sosial, karena memperkuat dampak modal keluarga pada pembelajaran dan perkembangan siswa. Sekolah, sebagai ruang fisik dan juga sebagai ruang simbolis, dapat dan harus menawarkan kemungkinan untuk melampaui batas-batas yang dapat dipikirkan dan yang dapat dibayangkan. Ini harus menjadi ruang perlindungan fisik, sosial, dan emosional untuk anak-anak dan remaja, ruang untuk memperoleh pembelajaran yang relevan dan untuk memastikan perkembangan sosial dan pribadi individu secara keseluruhan.

Di sisi lain, pandemi menunjukkan bahwa kondisi yang dihadapi keluarga dan sekolah dalam memastikan tujuan tersebut sangat dilintasi oleh dinamika kelas sosial. Dalam konteks seperti itulah krisis makna bagi sekolah muncul. Makna seperti itu hanya dapat mencapai nilai penuhnya jika sekolah memfasilitasi perolehan pengetahuan yang kuat bagi semua siswa dan bertindak sebagai ruang untuk inklusi sosial dalam arti luas.

3. Krisis Makna: Kurangnya Pengetahuan Yang Kuat Untuk Semua Siswa

Edgar Morin mengacu pada empat prinsip pendidikan yang relevan: kontekstualisasi, globalisasi, multidimensi dan kompleksitas. Kontekstualisasi pengetahuan sekolah mengacu pada pentingnya mempertimbangkan konteks sosial, ekonomi, budaya dan pribadi di mana pengetahuan pendidikan tertanam (Ye et al., 2020). Dalam munculnya pandemi global dan biaya sosial, tenaga kerja dan emosional yang besar, sangat penting untuk menyelidiki konteks di mana anak-anak dan remaja dari kelompok sosial yang berbeda menerima dan memperoleh pengetahuan sekolah. Dengan cara apa penguncian memengaruhi kemungkinan memperoleh, mewujudkan, dan menginternalisasi pengetahuan semacam itu?

Hal yang sama berlaku untuk globalisasi, multidimensi atau kompleksitas pengetahuan sekolah. Untuk belajar, dan agar pembelajaran ini menjadi mendalam dan bermakna, penting untuk menghubungkan bagian-bagian dengan keseluruhan, yang lokal dengan yang global,

pengalaman sehari-hari yang spesifik dengan situasi yang lebih luas, umum dan universal. Seperti yang dikatakan Young, pengetahuan yang kuat, pengetahuan yang membuka kemungkinan emansipasi sosial, adalah yang memungkinkan kita berpikir di luar realitas langsung; itu adalah pengetahuan yang dapat ditransfer dari satu konteks ke konteks lain, pengetahuan yang memperoleh relevansi di luar penerapan langsungnya. Itu adalah yang dapat menginvestasikan realitas sehari-hari dengan signifikansi melalui kerangka makna global dan yang, pada gilirannya, memperkuat dan mengkualifikasi kerangka teoretis yang ada berdasarkan makna yang mereka peroleh dalam konteks tertentu (Stern, 2019).

Pertanyaan yang muncul untuk menjawab makna sekolah dalam konteks penutupan sekolah secara umum adalah sebagai berikut: apakah kondisi materi, pedagogis, sosial, dan profesional yang menjamin akses dan perolehan pengetahuan semacam ini bagi semua siswa? Elemen apa baik di dalam maupun di luar sekolah yang memungkinkan siswa untuk belajar?

Mengikuti Dubet, salah satu elemen sentral untuk memahami kemunduran institusi sekolah adalah krisis proses sosialisasi dan transmisi budaya. Krisis yang merespon tidak hanya perubahan di luar sekolah. Hal ini juga dapat dijelaskan oleh faktor-faktor endogen yang terkait dengan tiga aspek sentral yang secara historis mencirikan sekolah sebagai institusi sosial: asumsi budaya universal; legitimasi sosok guru; dan dugaan pelanggaran antara dunia sekolah dan dunia luar. Seperti yang penulis jelaskan, proses demokratisasi sekolah telah menyebabkan heterogenitas sosial yang lebih besar yang, pada gilirannya, telah mengikis identifikasi otomatis keluarga dan siswa dengan nilai-nilai homogen sekolah dan pengetahuannya yang tampaknya universal. Kesewenang-wenangan budaya yang diwakili sekolah telah menjadi jelas dan akibatnya telah menurun.

Selanjutnya, artikel ini berpendapat bahwa dua elemen mendasar diperlukan untuk memastikan peran sekolah dalam memberikan pembelajaran dan pengembangan sosial bagi semua siswanya: di satu sisi, pentingnya kehadiran fisik, yaitu kehadiran, sebagai kondisi yang diperlukan untuk menjamin interaksi penuh dalam proses transmisi budaya; Di sisi lain, peran guru sebagai pendamping dalam proses pembelajaran dan pengembangan pribadi.

4. Kehadiran Fisik Sebagai Syarat Untuk Transmisi Budaya

Berdasarkan sifat pembelajaran yang multidimensi, penting untuk diingat bahwa ini tidak hanya dihasilkan secara individual dan, lebih dari itu, tidak hanya dihasilkan dengan dan dari kepala, sehingga dapat dikatakan. Manusia bukan hanya makhluk kognitif; kita juga makhluk sosial, emosional, dan relasional. Untuk alasan ini, pendidikan sangat merupakan tindakan sosial. Seperti Hodkinson et al. ditegaskan, belajar merupakan proses budaya yang mendalam yang perlu didekati secara terpadu untuk menghindari dualisme antara sosial dan individu. Dan inilah mengapa kognisi dan emosi tidak dapat dipisahkan. Kita juga tidak dapat memisahkan begitu banyak dikotomi lain yang sering terjadi di dunia sekolah: teori dan praktik; subjek dan objek; jiwa dan raga. Bagaimana siswa dapat menghubungkan kognitif jika emosional rusak? Bagaimana mereka bisa mengaktifkan emosional jika sosial tidak ada? Bagaimana mereka bisa belajar tanpa merasakan dan tanpa mengalami?

Seperti yang telah ditunjukkan oleh penelitian sebelumnya, salah satu alasan utama yang menjelaskan mengapa kaum muda putus sekolah adalah kurangnya keterlibatan mereka dengan budaya sekolah, yaitu melalui kurangnya keterlibatan yang bersifat kognitif, perilaku dan emosional. Mereka merasa tidak belajar; mereka merasa bahwa mereka tidak termasuk. Bagi banyak siswa, pelepasan ini juga menjadi fisik dan teknologi karena penutupan aktivitas pendidikan tatap muka yang dihasilkan oleh COVID-19. Tapi ini tidak muncul entah dari mana. Untuk alasan ini, kehadiran fisik merupakan kondisi yang diperlukan dalam memungkinkan perolehan pengetahuan yang kuat untuk semua siswa.

Tentu saja, lingkungan tatap muka dan virtual kurang dikotomis daripada yang sering disampaikan oleh wacana yang mengkhawatirkan. Berada di sekolah secara fisik tidak selalu

berarti mendengarkan, memperhatikan atau menjadi kolaboratif, dan berada di dunia maya juga tidak perlu dikaitkan dengan proses individualisasi atau isolasi sosial. Pandangan kritis terhadap media sosial perlu mendekati lingkungan seperti itu sebagai sumber potensial baik emansipasi maupun komodifikasi. Selain itu, seperti yang dikatakan Buckingham, ada seluruh generasi yang tumbuh di era di mana media digital merupakan bagian dari struktur sosial dan budaya pembelajaran, bermain, dan komunikasi sosial yang diterima begitu saja. Jadi, hubungan antara pemuda, pembelajaran dan media digital adalah kompleks dan tidak linier. Menggali lebih dalam argumen ini akan mengarahkan diskusi saat ini menjauh dari tujuan utamanya, tetapi argumennya adalah bahwa ada elemen kunci untuk pengalaman sekolah yang melibatkan keterlibatan fisik, berbasis kehadiran, fisik, dan sensorik dengan ruang sekolah; dengan sensasinya, baunya, warnanya. Ada bentuk-bentuk interaksi yang membutuhkan kehadiran, kontak fisik, gerakan, untuk dapat dilakukan, dan ini adalah hal-hal yang tidak diperbolehkan oleh dunia maya, menurut sifat dan karakteristiknya. Dalam pengertian inilah pendidikan tatap muka harus dipahami sebagai kondisi untuk transmisi budaya dan untuk memastikan perolehan pengetahuan yang kuat melalui sekolah, terutama bagi siswa yang berasal dari latar belakang sosial yang paling kurang beruntung.

Seperti yang ditunjukkan oleh Drane, dukungan sosial dari guru merupakan komponen terpenting dari keterlibatan pendidikan; ini termasuk penghargaan, rasa hormat dan kepedulian terhadap semua murid mereka. Kesenjangan digital, bagaimanapun, telah sangat merugikan kemampuan siswa yang paling kurang beruntung untuk mengakses bentuk-bentuk dukungan sosial (Ferri et al., 2020). Kurangnya akses ke perangkat teknologi, kondisi kehidupan keluarga mereka di bawah penguncian atau kesulitan sekolah mereka dalam melibatkan mereka dengan pembelajaran yang relevan dan umpan balik selama pengajaran jarak jauh semuanya telah memperkuat hilangnya keterhubungan sekolah yang telah dialami banyak anak muda yang rentan sebelum pandemi.

Ini tidak berarti bahwa kehadiran di sekolah dan kehadiran tatap muka dengan sendirinya pasti menyenangkan, atau secara tak terhindarkan membebaskan atau membebaskan. Bukti penelitian menunjukkan bahwa kehadiran di sekolah terlalu sering diarahkan untuk membuat tubuh patuh, mendisiplinkan pikiran, membagi jiwa dan akal. Dalam istilah Francis dan Mills, sekolah merusak organisasi, baik secara material maupun simbolis, penuh dengan praktik pembedaan dan seleksi yang secara sistematis 'menghasilkan' siswa sebagai 'kegagalan' dan akibatnya melanggengkan ketidaksetaraan sosial. Menurut Reay, 'wacana arus utama bahwa sekolah adalah tempat perlindungan bagi orang miskin dan "rentan" jarang dibagikan oleh kelompok-kelompok itu sendiri, yang lebih cenderung menganggap pendidikan sebagai ruang penilaian dan pelabelan yang tidak nyaman'. Oleh karena itu, memulihkan makna sekolah memerlukan pemikiran ulang tentang makna kehadiran di sekolah dengan memastikan bahwa semua anak dan remaja memiliki akses ke pengalaman sekolah yang menyenangkan dan bermanfaat.

5. Peran Guru Dalam Pembelajaran Dan Kepedulian

Penelitian telah lama menunjukkan bahwa interaksi tatap muka yang positif dengan guru merupakan pusat pembelajaran yang efektif. Kepercayaan guru pada kapasitas siswa untuk belajar telah ditandai sebagai elemen penting untuk pembelajaran yang efektif dan keterlibatan mereka dengan sekolah. Akibatnya, peran guru sangat penting untuk memastikan perolehan pengetahuan yang mendalam dan untuk memberikan pengalaman sekolah yang bermakna bagi semua siswa.

Untuk menjamin relevansi pengetahuan sekolah, perhatian harus diberikan pada bentuk penyampaiannya (pedagogi) dan bukan hanya pada definisi dan pemilihannya (kurikulum). Seperti yang ditunjukkan oleh Young, sangat penting untuk membedakan secara konseptual antara kurikulum dan pedagogi. Artinya, meskipun kurikulum mungkin sangat relevan dan

valid, relevansi ini sebenarnya dapat dipertanyakan melalui hubungan pedagogis itu sendiri, yaitu melalui jarak fisik, budaya, emosional dan simbolik antara guru dan siswa. Untuk itu, dalam rangka mengembalikan makna lembaga sekolah, perlu dipikirkan kembali sumber-sumber legitimasi yang berkaitan dengan sosok guru.

Selama bertahun-tahun sekarang, penelitian sosiologis telah menekankan peran kunci yang dimainkan guru dalam proses inklusi dan eksklusi pendidikan. Harapan guru, khususnya, telah diidentifikasi sebagai salah satu elemen utama yang memengaruhi peluang anak muda untuk sukses dalam pendidikan. Dikomunikasikan melalui cara di mana siswa diperlakukan, harapan guru memiliki dampak penting pada harga diri siswa, interaksi sosial, dan akhirnya pada hasil pendidikan mereka. Secara bersamaan, harapan guru mengkonsolidasikan diri ke dalam praktik pedagogis, seperti pelacakan dan pengelompokan kemampuan. Praktik semacam itu tidak hanya menjelaskan berbagai modalitas penyediaan kurikuler di dalam dan di antara sekolah, tetapi juga menjelaskan mengapa pembelajaran menjadi tujuan yang hampir tidak dapat dicapai bagi banyak siswa.

Menanyakan peran guru dalam kerangka sekolah kontemporer juga menyiratkan pengakuan bahwa tugas mereka, seperti semua tugas yang didasarkan pada hubungan manusia, melibatkan pekerjaan emosional yang berat. Pendidikan adalah praktik yang sangat emosional dan guru adalah kunci dalam mengomunikasikan emosi positif atau negatif, kualitas, stereotip, stigma, kasih sayang, dan ketidakpuasan yang ditampilkan dalam hubungan sekolah sehari-hari. Seperti yang ditegaskan Lynch dan Baker, 'guru yang baik mencintai siswa mereka, dalam arti bahwa mereka sangat berkomitmen untuk pengembangan mereka dengan cara yang memungkinkan mereka untuk bebas'. Dalam pengertian ini, sekolah harus menjadi komunitas belajar dan komunitas peduli. Dengan paten, pembelajaran dan kepedulian berjalan beriringan: sementara sekolah tidak dapat menyerah dalam mengajar, sama jelasnya bahwa mereka tidak dapat mengajar tanpa kepedulian (Ivancheva et al., 2019).

Berkaitan dengan hal tersebut, sangat penting untuk menuntut guru yang mampu mendampingi siswanya dalam arti yang seluas-luasnya. Untuk menemani berarti berada di perusahaan yang lain, untuk pergi bersama di perusahaan mereka, untuk eksis di samping yang lain, untuk berpartisipasi dalam perasaan mereka. Dan inilah peran yang harus dimainkan oleh guru agar fungsi sosialisasi dan pembelajaran sekolah terselenggara secara berkeadilan sosial. Etika kepedulian feminis menyoroti koneksi sebagai hal mendasar dalam kehidupan manusia. Dalam pengertian ini, yang dibutuhkan adalah 'guru yang peduli', yang menghubungkan dengan siswa mereka, dengan pembelajaran mereka dan dengan kehidupan mereka, melalui seluruh sistem pendidikan. Singkatnya, ini adalah masalah menjauh dari apa yang Lingard dan Keddie definisikan sebagai pedagogi ketidakpedulian, yang memunculkan dan/atau melegitimasi ketidaksetaraan sosial. Berbeda dengan pedagogi seperti itu, penulis menyarankan gagasan pedagogi produktif, yang menggabungkan empat dimensi utama: permintaan intelektual; keterhubungan; dukungan; dan bekerja dengan dan menghargai perbedaan. Keempat dimensi ini memiliki nilai yang sama dalam memastikan bahwa sekolah berfungsi sebagai lembaga yang adil secara sosial. Selain itu, ada kebutuhan untuk 'pedagogi pendampingan' menyeluruh seluruh sistem pendidikan, mampu mengakui bahwa pendidikan adalah pengalaman relasional yang inheren antara orang, tempat dan ruang.

E. KESIMPULAN

Telah dikemukakan bahwa sekolah, sebagai lembaga sosial, memiliki peran kunci dalam pemerataan kesempatan dalam masyarakat. Peran ini menyiratkan menjamin transmisi dan perolehan pengetahuan yang kuat untuk semua siswa, tetapi sangat terancam oleh berbagai bentuk pemisahan, pelepasan dan pengusiran yang berjalan melalui sistem pendidikan kita. Pandemi telah menyoroti, di satu sisi, peran penting yang dimainkan sekolah bagi siswa yang paling rentan; dalam hal ini, mentransfer sekolah ke keluarga meningkatkan ketidaksetaraan

belajar yang dihasilkan oleh latar belakang keluarga. Di sisi lain, pandemi menunjukkan bahwa sekolah tidak netral dalam penyediaan kondisi belajar dan bahwa mereka memang dapat berkontribusi untuk meningkatkan kesenjangan belajar antar siswa, bukan menguranginya. Dan disinilah krisis pemaknaan sekolah sebagai institusi sosial bermula. Krisis makna ini sudah ada jauh sebelum COVID-19, tetapi diperparah oleh pandemi global. Karena sekolah adalah basis mobilitas sosial bagi banyak orang kelas pekerja secara individu, namun, pada tingkat kolektif, sistem pendidikan tidak berkontribusi pada emansipasi sosial kelompok sosial yang paling tidak beruntung.

Juga telah dikemukakan bahwa dua elemen mendasar diperlukan untuk memastikan peran sekolah dalam memberikan pembelajaran dan pengembangan sosial kepada semua siswanya. Di satu sisi, kehadiran dan kontak fisik sebagai sarana untuk menjamin bentuk-bentuk interaksi mendalam yang diperlukan oleh proses transmisi budaya. Di sisi lain, sosok guru sebagai pendamping, menjamin sekolah bertindak sekaligus sebagai komunitas belajar dan peduli.

DAFTAR PUSTAKA

- Amis, J. M., Mair, J., & Munir, K. A. (2020). The organizational reproduction of inequality. *Academy of Management Annals*, *14*(1), 195-230.
- Avis, J., & Orr, K. (2016). HE in FE: Vocationalism, class and social justice. *Research in Post-Compulsory Education*, *21*(1-2), 49-65.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, *66*(5), 635-655.
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, *56*(15), 3055-3073.
- Carol-Ann Burke, L. E. (2020). Informal science educators and children in a low-income community describe how children relate to out-of-school science education. *International Journal of Science Education*, *42*(10), 1673-1696.
- Chuah, K. M., & Mohamad, F. S. (2020). Emergency Remote Teaching Scenarios, Struggles and Soundboxes: A Case Study on Malaysian Teachers. *IxD&A*, *46*, 13-28.
- Cushion, C. J., Griffiths, M., & Armour, K. (2019). Professional coach educators in-situ: A social analysis of practice. *Sport, Education and Society*, *24*(5), 533-546.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, *10*(4), 86.
- Goh, D. P. (2020). Affective identities and the recontextualisation of elite schools for globalisation in Singapore. *Globalisation, Societies and Education*, *18*(2), 208-220.
- Hogendoorn, B., Leopold, T., & Bol, T. (2020). Divorce and diverging poverty rates: a Risk-and-Vulnerability approach. *Journal of Marriage and Family*, *82*(3), 1089-1109.
- Ivancheva, M., Lynch, K., & Keating, K. (2019). Precarity, gender and care in the neoliberal academy. *Gender, Work & Organization*, *26*(4), 448-462.
- Jeziarski, S., & Wall, G. (2019). Changing understandings and expectations of parental involvement in education. *Gender and Education*, *31*(7), 811-826.
- Joy, S., Game, A. M., & Toshniwal, I. G. (2020). Applying Bourdieu's capital-field-habitus framework to migrant careers: taking stock and adding a transnational perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, *31*(20), 2541-2564.
- Lorente, L. M. L., Arrabal, A. A., & Pulido-Montes, C. (2020). The right to education and ict during covid-19: An international perspective. *Sustainability*, *12*(21), 9091.
- Major, L. E., & Weiner, J. M. (2020). Rethinking social mobility in education: looking through the lens of professional capital. *Journal of Professional Capital and Community*.

- Mehmood, A., Marsden, T., Taherzadeh, A., Axinte, L. F., & Rebelo, C. (2020). Transformative roles of people and places: learning, experiencing, and regenerative action through social innovation. *Sustainability Science*, *15*(2), 455-466.
- Mu, G. M. (2020). Sociologising resilience through Bourdieu's field analysis: Misconceptualisation, conceptualisation, and reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, *42*(1), 15-31.
- Pereda, N., & Díaz-Faes, D. A. (2020). Family violence against children in the wake of COVID-19 pandemic: a review of current perspectives and risk factors. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *14*(1), 1-7.
- Pountney, R., & McPhail, G. (2019). Crossing boundaries: Exploring the theory, practice and possibility of a 'Future 3' curriculum. *British educational research journal*, *45*(3), 483-501.
- Sjöberg, L. (2019). The Swedish primary teacher education programme: at the crossroads between two education programme traditions. *Education Inquiry*, *10*(2), 116-133.
- Stahl, G. (2020). Critiquing the corporeal curriculum: Body pedagogies in 'no excuses' charter schools. *Journal of Youth Studies*, *23*(10), 1330-1346.
- Stern, T. (2019). Participatory action research and the challenges of knowledge democracy. *Educational Action Research*, *27*(3), 435-451.
- Von Wirth, T., Fuenfschilling, L., Frantzeskaki, N., & Coenen, L. (2019). Impacts of urban living labs on sustainability transitions: Mechanisms and strategies for systemic change through experimentation. *European Planning Studies*, *27*(2), 229-257.
- Wolff, L. A. (2020). Sustainability education in risks and crises: Lessons from Covid-19. *Sustainability*, *12*(12), 5205.
- Ye, M., Lu, W., Flanagan, R., & Chau, K. W. (2020). Corporate social responsibility "glocalisation": Evidence from the international construction business. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *27*(2), 655-669.