

Satu Guru, Banyak Kelas: Strategi Pedagogis Pembelajaran Multigrade di Sekolah Dasar Pelosok

One Teacher, Multiple Grades: Pedagogical Strategies for Multigrade Teaching in Rural Elementary Schools

Rahmat¹, Ismail¹, Muh. Idham Haliq¹, Dedi Setiawan¹

Universitas Muhammadiyah Enrekang, Indonesia

ABSTRAK

Pembelajaran multigrade menjadi salah satu strategi pendidikan pada sekolah dengan jumlah peserta didik dan tenaga pendidik yang terbatas, tetapi pelaksanaannya menuntut kemampuan pedagogis yang adaptif. Penelitian ini bertujuan menganalisis strategi pedagogis guru dalam mengelola pembelajaran multigrade kelas III dan IV di SD Negeri 124 Jalikko, Desa Tallu Bamba, Kecamatan Enrekang. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Data diperoleh melalui observasi pembelajaran, wawancara semi-terstruktur dengan guru dan kepala sekolah, serta analisis dokumentasi, kemudian dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan tiga pola utama strategi pedagogis, yaitu pembelajaran bergantian, pembelajaran terintegrasi dengan diferensiasi capaian, dan pembelajaran kolaboratif. Pada pembelajaran Bahasa Indonesia, guru menggunakan tema bacaan yang serupa dengan tingkat kompleksitas tugas yang berbeda antara kelas III dan IV. Aktivitas mandiri dan tutor sebaya digunakan untuk menjaga kontinuitas belajar ketika perhatian guru dialihkan kepada kelompok lain. Tantangan utama meliputi pembagian perhatian, pengelolaan waktu, heterogenitas kemampuan, penyiapan perangkat, serta keterbatasan sumber belajar. Temuan ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran multigrade ditentukan oleh fleksibilitas pedagogis guru dalam mengelola heterogenitas sebagai sumber belajar.

Kata Kunci: Pembelajaran multigrade; strategi pedagogis; diferensiasi pembelajaran; tutor sebaya; pendidikan rural

ABSTRACT

Multigrade teaching represents an important educational strategy in schools with limited student populations and teaching personnel, yet its implementation requires adaptive pedagogical competence. This study aimed to analyze teachers' pedagogical strategies in managing a combined Grade III and Grade IV classroom at SD Negeri 124 Jalikko, Tallu Bamba Village, Enrekang District, Indonesia. A qualitative case study design was employed. Data were collected through classroom observations, semi-structured interviews with the teacher and school principal, and document analysis, and were analyzed through data condensation, data display, and conclusion drawing. The findings revealed three major pedagogical patterns: alternating instruction, integrated learning with differentiated learning outcomes, and collaborative learning. In Indonesian language lessons, the teacher employed similar reading themes while differentiating task complexity between Grade III and Grade IV students. Independent learning activities and peer tutoring were used to maintain learning continuity while the teacher focused attention on another group. Major challenges included distributing teacher attention, managing instructional time, addressing differences in student ability, preparing learning materials, and limited learning resources. These findings indicate that successful multigrade teaching depends largely on teachers' pedagogical flexibility in transforming classroom heterogeneity into a productive learning resource.

Keywords: Multigrade teaching; pedagogical strategies; differentiated instruction; peer tutoring; rural education

ARTICLE HISTORY

Received: 12 August 2025

Revised: 19 August 2025

Accepted: 05 September 2025

Published: 19 October 2025

CORRESPONDING AUTHOR:

Rahmat

Email:

rahmatbastra01@gmail.com

CITATION:

Rahmat, R., Ismail, I., Haliq, M. I., & Setiawan, D. (2025). One Teacher, Multiple Grades: Pedagogical Strategies for Multigrade Teaching in Rural Elementary Schools. *Mahaguru: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 6(2), 75–93. <https://doi.org/10.33487/mgr.v6i2.418>

COPYRIGHT:

This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License \(CC BY-SA\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



PENDAHULUAN

Pemerataan pendidikan dasar tidak hanya berkaitan dengan tersedianya sekolah, tetapi juga dengan kemampuan setiap satuan pendidikan menyediakan pengalaman belajar yang bermutu bagi peserta didik dalam kondisi geografis, demografis, dan sumber daya yang beragam. Pada sekolah dasar berukuran kecil dan sekolah yang melayani masyarakat rural, jumlah peserta didik pada setiap jenjang tidak selalu seimbang dengan ketersediaan guru dan ruang belajar. Kondisi tersebut melahirkan praktik *multigrade teaching*, yaitu pengorganisasian pembelajaran ketika seorang guru mengelola peserta didik dari dua atau lebih tingkat kelas dalam waktu yang bersamaan. Multigrade telah lama menjadi bagian dari sistem pendidikan di berbagai negara, terutama pada wilayah dengan kepadatan penduduk rendah, komunitas terpencil, atau jumlah peserta didik yang relatif sedikit (Little, 2001; Smit et al., 2015). Tinjauan sistematis terbaru terhadap penelitian internasional juga menunjukkan bahwa kelas multigrade tetap memiliki relevansi kuat di wilayah rural karena dapat mempertahankan akses pendidikan sekaligus menghadirkan tantangan khusus dalam organisasi pembelajaran, kurikulum, pengembangan profesional guru, dan hubungan sekolah dengan masyarakat (Ares-Ferreirós et al., 2025).

Multigrade tidak semestinya dipandang hanya sebagai bentuk pembelajaran darurat akibat keterbatasan guru. Dalam konteks yang dikelola dengan tepat, heterogenitas usia dan tingkat kelas justru dapat menjadi sumber belajar. Kucita et al. (2013) menunjukkan bahwa pemangku kepentingan pendidikan di Bhutan melihat multigrade sebagai strategi yang memungkinkan anak-anak pada komunitas rural dan terpencil tetap memperoleh akses pendidikan, meskipun pelaksanaannya menghadapi persoalan sumber daya, penyesuaian kurikulum, dan kapasitas guru. Penelitian pada sekolah rural di Austria dan Finlandia memperlihatkan bahwa guru dapat merespons heterogenitas melalui dua orientasi utama, yaitu mengurangi kompleksitas perbedaan tingkat kelas atau memanfaatkan heterogenitas sebagai kekuatan pedagogis melalui diferensiasi, kerja mandiri, dan interaksi antarsiswa (Hyyri-Beihammer & Hascher, 2015). Dalam konteks sekolah kecil, diferensiasi pembelajaran menjadi semakin penting karena guru harus menyesuaikan tujuan, aktivitas, dukungan, dan tingkat kesulitan tugas bagi kelompok siswa yang berbeda dalam ruang belajar yang sama (Smit & Humpert, 2012).

Tuntutan tersebut menjadikan pembelajaran multigrade sebagai praktik pedagogis yang kompleks. Guru tidak hanya menguasai materi dari beberapa tingkat kelas, tetapi juga harus mengelola waktu, perhatian, ritme pembelajaran, aktivitas mandiri, asesmen, serta perpindahan fokus dari satu kelompok ke kelompok lain. Mulryan-Kyne (2007) menegaskan bahwa kompetensi dasar guru pada kelas reguler tetap diperlukan dalam multigrade, tetapi harus memperoleh penekanan khusus pada pengorganisasian kelas, perencanaan pembelajaran, pengelolaan heterogenitas, dan penggunaan strategi yang memungkinkan siswa belajar ketika guru sedang berinteraksi dengan kelompok lain. Bongala et al. (2020) menemukan bahwa guru multigrade menggunakan strategi seperti pemberian topik yang sama dengan tingkat kesulitan berbeda, pembelajaran bergantian antarkelas, aktivitas mandiri, dan *peer tutoring*. Pada saat bersamaan, guru menghadapi kesulitan dalam penyusunan perencanaan, pembagian perhatian, ketersediaan bahan ajar, serta kurangnya pelatihan khusus. Temuan Naparan dan Castañeda (2021) menunjukkan pola serupa:

ketidaksiapan mengajar multigrade, beban kerja, keterbatasan sistem pendukung, dan tuntutan adaptasi menjadi bagian dari pengalaman profesional guru di sekolah multigrade.

Namun, kompleksitas tersebut tidak berarti pembelajaran multigrade selalu menghasilkan pengalaman belajar yang lebih rendah. Naparan dan Alinsug (2021) menemukan bahwa guru multigrade mengembangkan kombinasi strategi berupa manajemen kelas, pembelajaran kolaboratif, diferensiasi, pengaitan materi dengan kehidupan nyata, penggunaan teknologi, dan fleksibilitas pedagogis. Hyry-Beihammer dan Hascher (2015) juga menunjukkan bahwa perbedaan usia dan tingkat kelas dapat dimanfaatkan melalui *peer tutoring* dan aktivitas belajar yang memungkinkan pengetahuan bersirkulasi di antara siswa. Pada bidang matematika, Morphett et al. (2025) mengidentifikasi kolaborasi, diferensiasi, instruksi eksplisit, investigasi, dan kontekstualisasi sebagai pendekatan inklusif yang digunakan guru pada kelas multigrade sekolah dasar rural. Temuan-temuan tersebut menggeser perspektif multigrade dari model yang hanya dikaitkan dengan keterbatasan menuju ruang pedagogis yang memungkinkan siswa belajar secara lebih mandiri, kolaboratif, dan adaptif.

Keberhasilan strategi tersebut sangat dipengaruhi oleh kualitas perencanaan dan sumber belajar. Materi yang disusun untuk kelas tunggal tidak selalu dapat diterapkan secara langsung dalam kelas multigrade. Carrete-Marín dan Domingo-Peñafiel (2022), melalui tinjauan sistematis mengenai bahan ajar sekolah rural, menemukan terbatasnya sumber pembelajaran yang secara khusus dirancang untuk kelas multigrade. Ketergantungan pada buku teks yang dikembangkan dengan logika monograde dapat membuat guru bekerja lebih berat karena harus melakukan adaptasi untuk beberapa tingkat kelas sekaligus. Persoalan serupa terlihat dalam penelitian Bongala et al. (2020), yang mencatat keterbatasan materi siswa sebagai salah satu tantangan pedagogis. Taole (2014) menambahkan bahwa pembelajaran multigrade di sekolah rural memerlukan dukungan berkelanjutan dan pengembangan profesional karena guru sering menghadapi tuntutan pedagogis yang tidak sepenuhnya diantisipasi melalui pelatihan konvensional.

Dimensi lain yang penting ialah pengelolaan keberagaman peserta didik. Kelas multigrade secara alamiah menghadirkan variasi usia, kemampuan, pengalaman, kecepatan belajar, dan kebutuhan dukungan. Kondisi ini menuntut guru menghindari pola pengajaran yang sekadar memindahkan pendekatan monograde ke dalam kelas gabungan. Makoelle dan Malindi (2014) menunjukkan bahwa praktik multigrade memiliki hubungan penting dengan persoalan inklusi karena guru harus mengakomodasi perbedaan peserta didik di tengah kompleksitas organisasi kelas. Sangai (2019) menekankan bahwa strategi pengorganisasian pembelajaran multigrade perlu mengubah keragaman kelas dari hambatan menjadi peluang melalui kegiatan kelompok, pembelajaran mandiri, dan interaksi antartingkat. Perspektif tersebut konsisten dengan argumentasi Mulryan-Kyne (2007) bahwa pendidikan guru perlu menyiapkan kompetensi profesional yang secara eksplisit mempertimbangkan karakteristik multigrade.

Dalam konteks Indonesia, pembelajaran kelas rangkap memiliki relevansi terutama pada sekolah dengan jumlah siswa yang kecil, distribusi guru yang tidak merata, keterbatasan sarana, atau kondisi wilayah tertentu. Studi Novianti et al. (2022) mengenai implementasi

kebijakan multigrade di Kabupaten Probolinggo menunjukkan bahwa program tersebut dapat menjadi alternatif untuk menghadapi kekurangan guru dan rendahnya jumlah siswa pada sebagian rombongan belajar, tetapi keberlanjutannya sangat bergantung pada kebijakan, kesiapan pelaksana, dan dukungan sistem. Penelitian Takdir (2021) pada sekolah dasar di daerah terpencil menemukan adanya kendala berupa keterbatasan ruang dan sarana pembelajaran, yang direspons guru melalui pemanfaatan lingkungan dan pembentukan kelompok belajar. Sementara itu, Ury et al. (2025) menempatkan pengelolaan kelas, pemanfaatan sumber daya, strategi adaptif, dan inovasi pembelajaran sebagai komponen penting untuk mengoptimalkan kelas rangkap pada pendidikan dasar di daerah dengan keterbatasan.

Penelitian nasional yang lebih mutakhir memperlihatkan bahwa persoalan utama bukan sekadar apakah kelas rangkap dapat dilaksanakan, melainkan bagaimana guru mengelola pembelajaran agar setiap tingkat kelas tetap memperoleh pengalaman belajar yang bermakna. Kurniawati dan Andita (2025) menemukan keterbatasan pada kesiapan perencanaan, variasi metode, pengelolaan kelas, dan evaluasi pembelajaran dalam implementasi PKR. Zamhari et al. (2025a) menunjukkan bahwa kelas rangkap dapat mendukung keterlibatan aktif apabila disertai strategi yang tepat, sedangkan penelitian lain menunjukkan bahwa guru tetap menghadapi tantangan ketika membagi waktu dan perhatian di antara kelompok kelas yang berbeda (Zamhari et al., 2025b). Temuan tersebut menegaskan bahwa multigrade bukan semata persoalan penggabungan dua kelas ke dalam satu ruangan, tetapi persoalan desain pedagogis yang membutuhkan keputusan profesional secara terus-menerus.

Asesmen juga menjadi bagian yang tidak dapat dipisahkan dari kompleksitas tersebut. Guru harus memastikan bahwa tujuan dan indikator capaian setiap tingkat kelas tetap terukur meskipun pembelajaran berlangsung secara bersamaan. Pranata (2024) menunjukkan bahwa evaluasi dalam konteks pembelajaran kelas rangkap memerlukan instrumen yang mampu menangkap keragaman capaian siswa, termasuk aspek nonkognitif. Pada praktiknya, keberhasilan multigrade sangat dipengaruhi kemampuan guru menyelaraskan tujuan pembelajaran, aktivitas kelompok, kegiatan individual, penggunaan waktu, dan evaluasi tanpa mengurangi kesempatan belajar salah satu kelompok. Kondisi ini memperlihatkan bahwa kompetensi guru dalam kelas multigrade bersifat multidimensional dan tidak dapat direduksi pada kemampuan mengelola kedisiplinan kelas saja.

Penelitian ini mengambil lokus di SD Negeri 124 Jalikko, Desa Tallu Bamba, Kecamatan Enrekang, Kabupaten Enrekang, Sulawesi Selatan. Data resmi Kemendikdasmen mengidentifikasi sekolah tersebut sebagai satuan pendidikan dasar negeri dengan NPSN 40305976 yang berlokasi di Jalikko, Tallu Bamba. Penempatan sekolah ini sebagai lokus memungkinkan pembelajaran multigrade dikaji dalam konteks pendidikan dasar lokal, dengan perhatian pada praktik nyata guru dalam mengorganisasi beberapa tingkat kemampuan dan/atau kelas, membagi waktu pembelajaran, menentukan aktivitas siswa, memanfaatkan sumber belajar, serta mempertahankan keterlibatan siswa selama proses pembelajaran. Penelitian tidak berangkat dari asumsi bahwa multigrade merupakan bentuk pembelajaran yang lebih rendah daripada kelas tunggal; kajian justru diarahkan untuk memahami bagaimana guru mengubah keterbatasan struktural menjadi keputusan pedagogis.

Kajian terdahulu telah menyediakan pengetahuan yang cukup luas mengenai tantangan multigrade, pengembangan kebijakan, akses pendidikan, kesiapan guru, dan beberapa strategi pengelolaan kelas (Little, 2001; Naparan & Castañeda, 2021; Ares-Ferreirós et al., 2025). Penelitian di Indonesia juga telah membahas implementasi kebijakan, keterbatasan sarana, pengelolaan PKR, serta tantangan guru (Takdir, 2021; Novianti et al., 2022; Kurniawati & Andita, 2025). Namun, masih terdapat ruang kajian mengenai praktik pedagogis pada tingkat mikro, terutama bagaimana seorang guru secara nyata mengatur perhatian antarkelas, membangun aktivitas mandiri, menerapkan diferensiasi, memanfaatkan tutor sebaya, mengelola transisi pembelajaran, dan melakukan asesmen pada sekolah dasar dalam konteks lokal Kabupaten Enrekang. Literatur internasional menunjukkan bahwa aspek-aspek tersebut justru menentukan apakah heterogenitas multigrade menjadi beban atau berubah menjadi sumber pembelajaran (Smit & Humpert, 2012; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Naparan & Alinsug, 2021).

Kebaruan penelitian ini terletak pada penempatan strategi pedagogis guru sebagai pusat analisis pembelajaran multigrade, bukan semata pada keterbatasan jumlah guru atau efektivitas kebijakan kelas rangkap. Kajian diarahkan pada keterhubungan lima komponen, yaitu pengorganisasian waktu dan ruang belajar, diferensiasi aktivitas antartingkat, pengembangan belajar mandiri, kolaborasi dan tutor sebaya, serta asesmen pembelajaran. Fokus tersebut penting karena penelitian terbaru menunjukkan bahwa kualitas multigrade ditentukan oleh kemampuan guru mengelola heterogenitas secara produktif dan kontekstual, bukan hanya oleh struktur administratif penggabungan kelas (Ares-Ferreirós et al., 2025; Morphet et al., 2025).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis strategi pedagogis guru dalam pelaksanaan pembelajaran multigrade di SD Negeri 124 Jalikko, Desa Tallu Bamba, Kecamatan Enrekang. Secara khusus, kajian diarahkan untuk mengidentifikasi pola pengorganisasian pembelajaran, strategi diferensiasi dan pembagian perhatian guru, bentuk aktivitas mandiri dan kolaboratif siswa, pemanfaatan sumber belajar, strategi asesmen, serta tantangan dan adaptasi yang dilakukan guru dalam mengelola lebih dari satu tingkat kelas. Hasil penelitian diharapkan memberikan kontribusi praktis bagi guru sekolah dasar dan program PGSD dalam merancang pembelajaran multigrade yang adaptif, sekaligus memperluas diskursus pendidikan rural dari perspektif kekurangan sumber daya menuju kajian mengenai kreativitas, keputusan pedagogis, dan kapasitas profesional guru.

METODE PENELITIAN

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai strategi pedagogis yang digunakan guru dalam mengelola pembelajaran multigrade di sekolah dasar. Pendekatan ini dipilih karena penelitian tidak diarahkan untuk menguji pengaruh suatu perlakuan, melainkan untuk memahami praktik pembelajaran secara kontekstual, termasuk cara guru mengorganisasi waktu dan ruang belajar, membagi perhatian antarkelas, melakukan diferensiasi, mengembangkan aktivitas mandiri dan kolaboratif, serta melaksanakan asesmen pada peserta didik dengan tingkat kelas yang berbeda. Studi kasus memungkinkan praktik tersebut

dianalisis sebagai suatu kesatuan yang dipengaruhi oleh karakteristik siswa, kondisi sekolah, ketersediaan sumber belajar, dan keputusan pedagogis guru.

Lokasi dan Partisipan Penelitian

Penelitian dilaksanakan di SD Negeri 124 Jalikko, Desa Tallu Bamba, Kecamatan Enrekang, Kabupaten Enrekang, Sulawesi Selatan. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif dengan mempertimbangkan keberadaan praktik pembelajaran multigrade dan karakteristik sekolah yang relevan dengan fokus penelitian.

Partisipan utama adalah guru yang secara langsung mengelola pembelajaran multigrade. Kepala sekolah dilibatkan sebagai informan pendukung untuk memperoleh informasi mengenai kebijakan sekolah, pembagian tugas guru, kondisi tenaga pendidik, serta dukungan terhadap pelaksanaan kelas multigrade. Siswa yang mengikuti pembelajaran multigrade menjadi sumber data observasional untuk melihat pola interaksi, aktivitas mandiri, kerja sama antartingkat, dan respons terhadap strategi pembelajaran guru. Pemilihan informan menggunakan *purposive sampling* berdasarkan keterlibatan langsung dan pengetahuan mereka terhadap praktik pembelajaran yang dikaji.

Fokus Penelitian

Fokus penelitian dikelompokkan ke dalam lima dimensi utama, yaitu: (1) pengorganisasian waktu dan ruang belajar, meliputi pembagian waktu, pengaturan tempat duduk, transisi antarkelompok, dan distribusi perhatian guru; (2) diferensiasi pembelajaran, mencakup penyesuaian tujuan, materi, tingkat kesulitan, dan tugas berdasarkan jenjang kelas; (3) pembelajaran mandiri dan kolaboratif, termasuk penggunaan kelompok belajar dan tutor sebaya; (4) pemanfaatan sumber belajar dan media, terutama adaptasi bahan ajar untuk beberapa tingkat kelas; serta (5) asesmen pembelajaran, meliputi cara guru memantau perkembangan, memberikan umpan balik, dan menilai capaian siswa pada masing-masing tingkat.

Teknik dan Instrumen Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi dilakukan secara langsung selama proses pembelajaran multigrade dengan menggunakan lembar observasi yang memuat indikator pengelolaan kelas, pembagian perhatian guru, pola interaksi, diferensiasi tugas, aktivitas mandiri siswa, *peer tutoring*, penggunaan media, dan asesmen.

Wawancara semi-terstruktur dilakukan terhadap guru dan kepala sekolah untuk menggali pengalaman, pertimbangan pedagogis, tantangan, strategi adaptasi, serta dukungan yang tersedia dalam pelaksanaan pembelajaran multigrade. Dokumentasi meliputi modul atau perangkat ajar, jadwal pembelajaran, lembar kerja siswa, bentuk asesmen, catatan guru, serta produk pembelajaran yang relevan. Instrumen penelitian berupa pedoman observasi, pedoman wawancara, dan lembar analisis dokumen disusun berdasarkan fokus penelitian serta ditelaah sebelum digunakan untuk memastikan kejelasan dan kesesuaian indikator.

Prosedur Penelitian

Penelitian dilaksanakan melalui empat tahapan. Tahap pertama adalah persiapan, yang mencakup perizinan, identifikasi konteks sekolah, penyusunan instrumen, dan penentuan informan. Tahap kedua adalah pengumpulan data lapangan melalui observasi pembelajaran pada beberapa pertemuan, wawancara guru dan kepala sekolah, serta pengumpulan dokumen pendukung. Tahap ketiga adalah analisis dan konfirmasi data, dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi. Tahap terakhir adalah interpretasi, yaitu penyusunan pola strategi pedagogis, tantangan utama, serta bentuk adaptasi guru dalam menjalankan pembelajaran multigrade.

Teknik Analisis Data

Data dianalisis secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Transkrip wawancara dan catatan observasi terlebih dahulu dikodekan berdasarkan tema yang berkaitan dengan fokus penelitian. Kode-kode yang memiliki kesamaan kemudian dikelompokkan menjadi kategori, seperti pembagian waktu, diferensiasi, belajar mandiri, kolaborasi lintas kelas, pemanfaatan sumber belajar, asesmen, serta tantangan pedagogis. Temuan antar-sumber dibandingkan untuk mengidentifikasi pola yang konsisten maupun variasi praktik.

HASIL PENGEMBANGAN

Gambaran Pelaksanaan Pembelajaran Multigrade

Hasil observasi menunjukkan bahwa pembelajaran multigrade di SD Negeri 124 Jalikko dilaksanakan dengan menggabungkan peserta didik kelas III dan kelas IV dalam satu pengelolaan pembelajaran. Penggabungan dua tingkat kelas yang berdekatan ini memungkinkan guru mengembangkan aktivitas pembelajaran yang memiliki keterkaitan materi, namun tetap disesuaikan dengan capaian pembelajaran masing-masing jenjang. Dalam praktiknya, guru menghadapi situasi kelas yang heterogen dari segi usia, tingkat kemampuan, kesiapan belajar, tujuan pembelajaran, serta kebutuhan pendampingan. Kondisi tersebut menuntut guru melakukan penyesuaian terhadap pengorganisasian waktu, materi, aktivitas, dan strategi pembelajaran yang berbeda dari pola pembelajaran pada kelas tunggal.

Pelaksanaan pembelajaran tidak berlangsung dengan memberikan materi yang sama kepada seluruh siswa. Guru mengorganisasikan kegiatan berdasarkan kompetensi masing-masing tingkat kelas, kemudian mengatur waktu agar satu kelompok memperoleh penjelasan langsung ketika kelompok lainnya mengerjakan tugas mandiri atau aktivitas kelompok. Pola tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran multigrade memerlukan pengelolaan waktu, aktivitas, dan perhatian guru secara simultan. Ringkasan temuan utama disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Ringkasan Temuan Strategi Pedagogis Pembelajaran Multigrade

Aspek	Temuan Utama	Strategi Guru
Pengorganisasian waktu	Pembelajaran beberapa tingkat berlangsung dalam waktu yang sama	Pembagian sesi dan pergantian antarkelompok fokus

Diferensiasi	Tujuan dan tingkat kesulitan berbeda antarkelas	Penyesuaian tugas dan materi
Belajar mandiri	Siswa tidak selalu memperoleh pendampingan langsung	Lembar tugas dan aktivitas terstruktur
Kolaborasi	Interaksi terjadi antarsiswa dan antartingkat	Kelompok belajar dan tutor sebaya
Sumber belajar	Bahan ajar khusus multigrade terbatas	Adaptasi buku dan lingkungan sekitar
Asesmen	Capaian belajar berbeda untuk setiap tingkat	Penilaian berdasarkan tujuan masing-masing kelas

Pengorganisasian Waktu dan Ruang Belajar

Salah satu temuan utama berkaitan dengan kemampuan guru membagi waktu pembelajaran antara kelompok kelas yang berbeda. Guru menerapkan pola bergantian terarah, yaitu memberikan penjelasan awal kepada satu kelompok, sementara kelompok lain mengerjakan aktivitas yang telah disiapkan sebelumnya. Setelah kelompok pertama memasuki tahap latihan atau kerja mandiri, perhatian guru dialihkan kepada kelompok berikutnya.

Hasil observasi memperlihatkan bahwa pola tersebut membantu mengurangi waktu tunggu siswa. Namun, efektivitasnya sangat bergantung pada kejelasan instruksi yang diberikan sebelum guru berpindah kepada kelompok lain. Ketika tugas telah dipahami, siswa cenderung mampu bekerja secara mandiri. Sebaliknya, ketika instruksi kurang jelas, beberapa siswa menghentikan aktivitas dan menunggu guru kembali memberikan penjelasan.

Pengaturan tempat duduk juga disesuaikan dengan kebutuhan pembelajaran. Siswa dikelompokkan berdasarkan tingkat kelas pada kegiatan yang memerlukan kompetensi berbeda, sedangkan formasi campuran digunakan pada aktivitas yang memungkinkan kolaborasi lintas tingkat. Pola tersebut memberikan fleksibilitas kepada guru untuk mempertahankan identitas capaian masing-masing kelas tanpa sepenuhnya memisahkan interaksi antarsiswa.

Diferensiasi Materi dan Aktivitas Pembelajaran

Temuan berikutnya menunjukkan bahwa guru melakukan diferensiasi terutama pada tingkat kesulitan tugas, keluasan materi, dan bentuk bantuan yang diberikan kepada siswa. Pada materi yang memiliki keterkaitan, guru memulai pembelajaran melalui kegiatan bersama, kemudian memberikan tugas yang berbeda sesuai dengan tingkat kelas dan capaian pembelajaran masing-masing.

Sebagai contoh, pada mata pelajaran Bahasa Indonesia dengan kegiatan memahami teks narasi sederhana, siswa kelas III diarahkan untuk menemukan informasi utama, mengidentifikasi tokoh, serta menentukan urutan peristiwa dalam teks, sedangkan siswa kelas IV memperoleh tugas yang lebih kompleks berupa menentukan ide pokok, menjelaskan hubungan sebab-akibat, menyimpulkan isi bacaan, serta menuliskan kembali informasi penting dengan menggunakan kalimat sendiri. Guru menggunakan satu konteks bacaan yang

memiliki tema serupa agar pembelajaran dapat diawali secara bersama, tetapi pertanyaan, tugas, dan tingkat kedalaman analisis disesuaikan dengan capaian masing-masing kelas.

Pada kegiatan menulis, diferensiasi juga diterapkan melalui kompleksitas produk yang dihasilkan. Siswa kelas III diarahkan menyusun beberapa kalimat berdasarkan gambar atau pengalaman sederhana dengan memperhatikan urutan yang logis, sedangkan siswa kelas IV diminta mengembangkan gagasan tersebut menjadi paragraf yang lebih terstruktur dengan memperhatikan keterkaitan antarkalimat. Strategi ini memungkinkan satu tema pembelajaran digunakan secara bersama tanpa menyamakan tuntutan kompetensi antara siswa kelas III dan kelas IV.

Diferensiasi juga terlihat dalam intensitas pendampingan. Siswa yang telah mampu memahami instruksi dan menyelesaikan tugas secara mandiri diberikan kesempatan bekerja dengan supervisi terbatas, sedangkan siswa yang mengalami kesulitan memperoleh penjelasan tambahan, contoh, atau pertanyaan penuntun dari guru. Pola tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran multigrade menuntut guru untuk terus menyesuaikan bentuk dukungan berdasarkan kebutuhan aktual siswa, bukan hanya berdasarkan jenjang kelas.

Pembelajaran Mandiri, Kolaborasi, dan Tutor Sebaya

Kemampuan belajar mandiri menjadi unsur penting dalam keberlangsungan pembelajaran Bahasa Indonesia pada kelas multigrade. Ketika guru memberikan penjelasan langsung kepada salah satu kelompok kelas, kelompok lainnya tetap diarahkan pada aktivitas yang terstruktur. Hasil pengamatan menunjukkan bahwa guru memanfaatkan lembar kerja membaca, tugas menemukan informasi penting dalam teks, latihan kosakata, menyusun urutan peristiwa, serta kegiatan menulis sederhana agar proses belajar tetap berlangsung ketika perhatian guru beralih kepada kelompok lain.

Sebagai contoh, ketika guru memberikan pendampingan kepada siswa kelas III dalam mengidentifikasi tokoh dan urutan peristiwa pada sebuah bacaan, siswa kelas IV diarahkan membaca teks secara mandiri dan mengerjakan lembar kerja yang meminta mereka menemukan ide pokok, informasi pendukung, serta menyusun simpulan. Setelah itu, perhatian guru dialihkan kepada kelas IV, sementara siswa kelas III melanjutkan latihan menyusun kembali cerita berdasarkan urutan gambar atau informasi yang telah ditemukan.

Selain pembelajaran mandiri, ditemukan pula pola tutor sebaya dan kerja sama lintas tingkat. Dalam kegiatan membaca, siswa kelas IV yang memiliki kemampuan membaca lebih baik dapat membantu siswa kelas III memahami kosakata tertentu, menemukan informasi dalam teks, atau membacakan bagian bacaan yang dianggap sulit. Pada kegiatan menulis, siswa kelas yang lebih tinggi juga dapat membantu memeriksa kelengkapan kalimat atau urutan gagasan temannya. Interaksi tersebut tidak menggantikan peran guru, tetapi membantu menjaga kontinuitas belajar ketika guru sedang memberikan pendampingan kepada kelompok lain.

Meskipun demikian, penggunaan tutor sebaya memerlukan pengaturan yang jelas. Guru perlu menentukan bentuk bantuan yang diperbolehkan agar siswa yang bertindak sebagai tutor tidak sekadar memberikan jawaban. Pendampingan diarahkan pada kegiatan seperti

membacakan kembali bagian teks, memberikan pertanyaan penuntun, membantu menemukan kata kunci, atau meminta teman menjelaskan alasan jawabannya. Pola ini menjadikan tutor sebaya tidak hanya sebagai strategi untuk mengatasi keterbatasan perhatian guru, tetapi juga sebagai sarana mengembangkan kemampuan berkomunikasi, bekerja sama, dan belajar antarjenjang dalam kelas multigrade.

Pemanfaatan Sumber Belajar dan Media

Keterbatasan bahan ajar yang secara khusus dirancang untuk pembelajaran multigrade menjadi salah satu kondisi yang ditemukan. Guru menggunakan buku teks sesuai tingkat kelas, kemudian melakukan penyesuaian agar materi dapat disampaikan dalam satu alur pembelajaran. Adaptasi dilakukan melalui penyederhanaan instruksi, penggabungan tema yang memiliki keterkaitan, serta pemberian tugas dengan tingkat kompleksitas yang berbeda.

Lingkungan sekitar sekolah juga dimanfaatkan sebagai sumber belajar pada materi yang memungkinkan kegiatan kontekstual. Pemanfaatan objek nyata membantu guru mengurangi ketergantungan pada media yang berbeda untuk setiap kelompok sekaligus memberikan pengalaman belajar yang dapat diikuti bersama sebelum siswa mengerjakan tugas sesuai jenjangnya.

Strategi Asesmen pada Kelas Multigrade

Hasil penelitian menunjukkan bahwa asesmen dilakukan berdasarkan tujuan pembelajaran masing-masing tingkat, meskipun kegiatan belajar berlangsung dalam ruang yang sama. Guru menggunakan penilaian melalui tugas tertulis, pertanyaan lisan, hasil kerja siswa, dan pengamatan selama pembelajaran.

Salah satu tantangan yang terlihat adalah keterbatasan waktu untuk memberikan umpan balik individual. Guru harus memeriksa hasil kerja beberapa kelompok dengan kompetensi yang berbeda pada waktu yang berdekatan. Untuk mengatasi kondisi tersebut, guru melakukan pemeriksaan secara bertahap dan memprioritaskan siswa yang membutuhkan bantuan lebih lanjut.

Temuan ini menunjukkan bahwa asesmen dalam pembelajaran multigrade tidak dapat diseragamkan. Kesamaan aktivitas kelas tidak selalu menunjukkan kesamaan capaian belajar karena indikator keberhasilan tetap mengikuti tingkat perkembangan dan tujuan setiap kelas.

Tantangan dan Adaptasi Pedagogis Guru

Data observasi dan wawancara menunjukkan bahwa pelaksanaan pembelajaran multigrade di SD Negeri 124 Jalikko menghadirkan sejumlah tantangan pedagogis, terutama dalam pembagian perhatian guru, pengelolaan waktu, perbedaan kemampuan siswa, penyiapan perangkat pembelajaran, serta keterbatasan sumber belajar. Guru harus memastikan bahwa siswa kelas III dan kelas IV tetap memperoleh kesempatan belajar yang proporsional meskipun pembelajaran berlangsung dalam ruang dan waktu yang sama.

Salah satu tantangan utama berkaitan dengan pembagian perhatian antarkelas. Guru tidak dapat memberikan penjelasan secara bersamaan ketika kedua kelompok mempelajari materi dengan tingkat kompleksitas yang berbeda. Kondisi tersebut menyebabkan guru harus menentukan kelompok yang terlebih dahulu memperoleh pendampingan langsung dan

kelompok yang dapat diarahkan pada aktivitas mandiri. Seorang guru menggambarkan situasi tersebut sebagai berikut:

“Yang paling sulit sebenarnya membagi perhatian. Ketika saya sedang menjelaskan kepada kelas III, kelas IV juga kadang membutuhkan bantuan. Kalau keduanya langsung dilayani, pembelajaran menjadi tidak fokus. Jadi saya biasanya memberi tugas yang sudah jelas terlebih dahulu kepada satu kelas, baru saya mendampingi kelas yang lain.” (*Guru kelas multigrade/G1, wawancara, September 2025*)

Pernyataan tersebut memperlihatkan bahwa pengelolaan perhatian menjadi bagian penting dari keputusan pedagogis guru. Hasil observasi juga menunjukkan bahwa guru menerapkan pola bergantian terarah, yaitu memberikan penjelasan kepada satu kelompok sementara kelompok lainnya mengerjakan tugas membaca, lembar kerja, atau latihan yang telah dipersiapkan sebelumnya. Setelah kelompok pertama memasuki tahap kerja mandiri, perhatian guru dialihkan kepada kelompok berikutnya.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan pengelolaan waktu. Pembelajaran Bahasa Indonesia pada dua tingkat kelas membutuhkan tujuan, aktivitas, dan tingkat kesulitan yang berbeda sehingga alokasi waktu harus diatur secara lebih fleksibel. Guru menjelaskan:

“Kalau waktunya tidak diatur dari awal, salah satu kelas bisa mendapat waktu lebih banyak. Biasanya saya membuat urutan: pembukaan bersama, setelah itu kelas III saya beri penjelasan singkat, kelas IV membaca mandiri. Setelah kelas III mulai bekerja, saya pindah ke kelas IV. Jadi waktunya harus betul-betul diperhitungkan.” (*G1, wawancara, September 2025*)

Strategi tersebut menunjukkan bahwa guru tidak membagi waktu secara kaku berdasarkan jumlah menit yang sama, tetapi mempertimbangkan kebutuhan pendampingan masing-masing kelompok. Siswa yang mampu bekerja secara lebih mandiri memperoleh waktu belajar tanpa pendampingan langsung, sedangkan guru memusatkan perhatian kepada kelompok yang memerlukan penjelasan tambahan.

Perbedaan kemampuan siswa juga menjadi tantangan yang tidak selalu sejalan dengan tingkat kelas. Hasil pengamatan menunjukkan bahwa terdapat siswa kelas III yang mampu menyelesaikan tugas dengan cepat, sementara sebagian siswa kelas IV masih membutuhkan bantuan pada aktivitas membaca dan memahami teks. Guru menuturkan:

“Kadang bukan hanya soal kelas III atau kelas IV. Ada anak kelas III yang cepat memahami bacaan, tetapi ada juga anak kelas IV yang masih perlu dibimbing. Jadi tugas dan bantuan tidak bisa hanya dibedakan berdasarkan kelas, tetapi juga berdasarkan kemampuan anak.” (*G1, wawancara, September 2025*)

Temuan tersebut menunjukkan bahwa diferensiasi dalam kelas multigrade berlangsung pada dua lapisan sekaligus, yaitu diferensiasi berdasarkan capaian setiap tingkat kelas dan diferensiasi berdasarkan kebutuhan individual siswa. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, guru mengatasinya dengan menyediakan pertanyaan dengan tingkat kesulitan berbeda, memberikan petunjuk tambahan bagi siswa yang mengalami kesulitan, dan memanfaatkan siswa yang lebih cepat memahami materi untuk membantu teman melalui tutor sebaya.

Keterbatasan lain ditemukan pada penyiapan perangkat dan bahan ajar. Guru pada dasarnya harus mempersiapkan pembelajaran untuk dua tingkat kelas dalam satu pertemuan. Buku teks yang tersedia juga dirancang berdasarkan kelas masing-masing sehingga guru

perlu menyesuaikan materi agar dapat dikelola dalam satu alur pembelajaran. Hal ini tergambar dalam pernyataan berikut:

“Buku kelas III dan kelas IV berbeda, jadi tidak bisa langsung dipakai bersamaan. Biasanya saya mencari materi yang temanya hampir sama. Kegiatannya bisa dimulai bersama, tetapi tugasnya saya bedakan. Itu lebih memudahkan daripada mengajar dua materi yang sama sekali tidak berkaitan.” (G1, wawancara, September 2025)

Pada pembelajaran Bahasa Indonesia, adaptasi tersebut dilakukan dengan menggunakan tema bacaan yang serupa. Siswa kelas III diarahkan untuk menemukan tokoh, informasi utama, dan urutan peristiwa, sedangkan siswa kelas IV diminta mengidentifikasi ide pokok, hubungan sebab-akibat, dan menyusun simpulan. Pola ini memungkinkan pembelajaran memiliki titik awal bersama tanpa menghilangkan perbedaan capaian masing-masing kelas. Kepala sekolah juga memandang fleksibilitas guru sebagai unsur penting dalam keberlangsungan kelas multigrade:

“Guru di kelas rangkap memang harus lebih fleksibel. Tidak mungkin semua berjalan seperti kelas biasa. Yang penting kedua kelas tetap belajar, ada target yang dicapai, dan siswa tidak hanya menunggu ketika guru sedang mengajar kelompok lain.” (Kepala Sekolah/KS1, wawancara, September 2025)

Pernyataan tersebut konsisten dengan hasil observasi yang memperlihatkan bahwa guru menggunakan tugas mandiri, aktivitas membaca, lembar kerja, kerja kelompok, dan tutor sebaya untuk meminimalkan waktu tunggu siswa. Strategi ini menjadi penting karena waktu tanpa aktivitas berpotensi menurunkan keterlibatan siswa dan meningkatkan gangguan selama pembelajaran.

Secara keseluruhan, adaptasi pedagogis yang dikembangkan guru mencakup lima pola utama, yaitu (1) mengatur pembelajaran secara bergantian, (2) mengombinasikan aktivitas bersama dan aktivitas berbeda menurut tingkat kelas, (3) memanfaatkan tugas mandiri untuk menjaga kontinuitas belajar, (4) menggunakan tutor sebaya dan kerja kelompok, serta (5) menyesuaikan materi dan sumber belajar dengan kondisi kelas. Adaptasi tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran multigrade bukan sekadar praktik mengajar dua kelas secara bersamaan, tetapi proses pengambilan keputusan pedagogis yang berlangsung secara dinamis.

Temuan ini juga memperlihatkan bahwa kemampuan guru dalam mengelola kelas multigrade sangat bergantung pada fleksibilitas dan sensitivitas terhadap kebutuhan siswa. Guru perlu terus menyeimbangkan tuntutan kurikulum masing-masing kelas dengan kondisi faktual di ruang belajar. Dalam konteks SD Negeri 124 Jalikko, strategi yang berkembang lebih bersifat adaptif dan kontekstual daripada mengikuti satu model pembelajaran yang kaku. Hal tersebut menjadi salah satu karakter utama praktik multigrade yang ditemukan dalam penelitian.

Pola Strategi Pedagogis Pembelajaran Multigrade

Secara keseluruhan, hasil penelitian memperlihatkan bahwa pembelajaran multigrade di SD Negeri 124 Jalikko dibangun melalui fleksibilitas pedagogis. Guru tidak sekadar mengajar beberapa kelas secara bersamaan, tetapi terus mengatur hubungan antara pembelajaran langsung, aktivitas mandiri, diferensiasi tugas, kolaborasi siswa, dan asesmen.

Temuan dapat diringkas dalam tiga pola utama. Pertama, pola bergantian, ketika guru memusatkan perhatian pada satu kelompok sementara kelompok lain menjalankan aktivitas mandiri. Kedua, pola terintegrasi, ketika beberapa tingkat kelas mengikuti aktivitas atau tema yang sama tetapi memperoleh target dan tingkat kesulitan berbeda. Ketiga, pola kolaboratif, ketika interaksi teman sebaya dan antartingkat digunakan untuk menjaga keterlibatan siswa selama guru menangani kelompok lainnya.

Ketiga pola tersebut menunjukkan bahwa inti pembelajaran multigrade bukan terletak pada penggabungan kelas secara administratif, tetapi pada kemampuan guru mengelola heterogenitas sebagai bagian dari proses pembelajaran. Efektivitas praktik tersebut sangat ditentukan oleh kejelasan perencanaan, kemampuan melakukan diferensiasi, kemandirian belajar siswa, serta fleksibilitas guru dalam menyesuaikan strategi terhadap dinamika kelas.

PEMBAHASAN

Hasil penelitian memperlihatkan bahwa pembelajaran multigrade di SD Negeri 124 Jalikko tidak sekadar berlangsung melalui penggabungan siswa kelas III dan kelas IV dalam satu ruang belajar, tetapi melibatkan serangkaian keputusan pedagogis yang harus dilakukan guru secara simultan. Guru perlu mengelola dua capaian pembelajaran, membagi perhatian, mengatur waktu, menyiapkan aktivitas mandiri, dan mempertahankan keterlibatan siswa ketika fokus pembelajaran berpindah dari satu tingkat kelas ke tingkat lainnya. Temuan ini menegaskan bahwa kompleksitas utama kelas multigrade terletak pada pengelolaan heterogenitas. Ares-Ferreirós et al. (2025), melalui tinjauan sistematis terhadap 40 penelitian internasional, menunjukkan bahwa kelas multigrade memiliki tantangan khas dalam organisasi pembelajaran, praktik pedagogis, kesiapan guru, dan dukungan kelembagaan, tetapi pada saat yang sama menawarkan peluang bagi pembelajaran kooperatif, inklusi, serta kontekstualisasi kurikulum.

Pengorganisasian Pembelajaran sebagai Inti Praktik Multigrade

Pola bergantian terarah yang ditemukan dalam penelitian menjadi salah satu mekanisme utama guru untuk menjaga keberlangsungan pembelajaran kelas III dan IV. Guru memberikan penjelasan langsung kepada satu kelompok ketika kelompok lain melakukan aktivitas mandiri, kemudian mengalihkan perhatian setelah kelompok pertama mampu melanjutkan tugas secara relatif independen. Pola ini memiliki kemiripan dengan strategi yang oleh Bongala et al. (2020) digambarkan sebagai *jump-jump strategy*, yaitu guru mengajar satu tingkat kelas sementara tingkat lainnya mengerjakan aktivitas mandiri. Penelitian tersebut juga menemukan bahwa strategi semacam ini umum dipadukan dengan pembelajaran topik yang sama pada tingkat kesulitan berbeda dan penggunaan tutor sebaya.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa waktu dalam kelas multigrade bukan sekadar persoalan pembagian menit secara proporsional antara dua kelas. Waktu menjadi sumber daya pedagogis yang harus dikelola berdasarkan tingkat kebutuhan pendampingan siswa. Siswa kelas III tidak selalu membutuhkan perhatian lebih besar hanya karena berada pada tingkat yang lebih rendah, dan siswa kelas IV tidak selalu dapat bekerja secara mandiri. Guru dalam penelitian ini memperlihatkan kecenderungan menyesuaikan durasi pendampingan dengan kesiapan aktual siswa. Perspektif ini sejalan dengan Hyry-Beihammer dan Hascher (2015), yang menemukan bahwa praktik multigrade berkualitas tidak selalu berusaha

menghilangkan heterogenitas, tetapi dapat memanfaatkannya melalui pengorganisasian pembelajaran yang fleksibel, kerja mandiri, dan interaksi antarsiswa.

Diferensiasi sebagai Respons terhadap Heterogenitas

Diferensiasi menjadi strategi penting dalam pembelajaran Bahasa Indonesia yang diamati. Guru menggunakan konteks atau tema bacaan yang relatif serupa untuk kelas III dan IV, tetapi memberikan tuntutan akademik yang berbeda. Siswa kelas III diarahkan untuk menemukan tokoh, informasi utama, dan urutan peristiwa, sedangkan siswa kelas IV dituntut mengidentifikasi ide pokok, hubungan sebab-akibat, menyusun simpulan, dan mengungkapkan kembali informasi dengan kalimat sendiri. Praktik tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran bersama tidak harus berarti penyamaan capaian.

Temuan ini konsisten dengan Smit dan Humpert (2012), yang menempatkan *differentiated instruction* sebagai pendekatan penting dalam sekolah kecil dengan kelompok peserta didik yang heterogen. Diferensiasi memungkinkan guru mengadaptasi tugas dan dukungan berdasarkan kebutuhan siswa, dan implementasinya semakin kuat ketika terdapat budaya kolaborasi pedagogis di sekolah. Bongala et al. (2020) juga menemukan praktik memberikan topik serupa kepada beberapa tingkat kelas tetapi dengan aktivitas dan tingkat kesulitan berbeda sebagai salah satu strategi utama guru multigrade.

Temuan penelitian ini memperluas pemaknaan diferensiasi karena penyesuaian tidak hanya dilakukan berdasarkan tingkat kelas, tetapi juga berdasarkan kemampuan individual. Beberapa siswa kelas III dapat menyelesaikan aktivitas membaca secara relatif mandiri, sementara sebagian siswa kelas IV masih memerlukan dukungan. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa batas administratif kelas tidak selalu identik dengan kesiapan belajar. Guru multigrade karenanya membutuhkan sensitivitas untuk membaca perkembangan siswa secara individual. Hyry-Belhammer dan Hascher (2015) menegaskan bahwa heterogenitas pada kelas multigrade dapat menjadi potensi pedagogis apabila guru mampu mengorganisasi kegiatan yang mendukung pembelajaran individual sekaligus interaksi sosial.

Belajar Mandiri, Kolaborasi, dan Tutor Sebaya

Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa pembelajaran mandiri bukan aktivitas tambahan, tetapi bagian struktural dari keberlangsungan kelas multigrade. Ketika guru mendampingi kelas III, siswa kelas IV melakukan kegiatan membaca, menemukan ide pokok, atau menyelesaikan lembar kerja; pola sebaliknya digunakan ketika perhatian guru beralih kepada kelas IV. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan multigrade bergantung pada kemampuan guru merancang tugas yang cukup jelas untuk dikerjakan tanpa pengawasan terus-menerus.

Naparan dan Alinsug (2021) menemukan bahwa guru multigrade memanfaatkan manajemen kelas, pembelajaran kolaboratif, diferensiasi, pengaitan pembelajaran dengan kehidupan nyata, teknologi, dan fleksibilitas sebagai strategi untuk mempertahankan produktivitas pembelajaran. Hasil penelitian di SD Negeri 124 Jalikko memperlihatkan bahwa aktivitas mandiri menjadi efektif ketika didahului instruksi yang jelas. Sebaliknya, ketidakjelasan instruksi menyebabkan siswa menghentikan aktivitas dan menunggu guru. Temuan ini menegaskan bahwa kemandirian siswa tidak muncul secara otomatis karena guru

sedang mengajar kelompok lain; kemandirian perlu dirancang, dilatih, dan dipelihara melalui rutinitas belajar yang konsisten.

Penggunaan tutor sebaya juga menunjukkan potensi khas kelas multigrade. Siswa kelas IV dapat membantu siswa kelas III dalam membaca teks, memahami kosakata, atau menemukan informasi tertentu. Namun, hasil penelitian memperlihatkan bahwa tutor sebaya lebih bermanfaat ketika guru menetapkan bentuk bantuan secara jelas. Tanpa arahan, bantuan berpotensi berubah menjadi pemberian jawaban. Temuan ini relevan dengan Bongala et al. (2020), yang mengidentifikasi *peer teaching/tutoring* sebagai salah satu strategi pelengkap dalam kelas multigrade. Hyry-Beihammer dan Hascher (2015) juga memperlihatkan bahwa interaksi lintas usia dapat digunakan untuk memanfaatkan heterogenitas sebagai sumber pembelajaran.

Dalam konteks tersebut, tutor sebaya tidak seharusnya dilihat sebagai cara menggantikan guru. Nilai pedagogisnya justru terletak pada kesempatan bagi siswa untuk menjelaskan, bertanya, mendengarkan, dan membangun pemahaman bersama. Pada kelas multigrade, interaksi lintas tingkat dapat mengubah perbedaan usia dan kemampuan dari persoalan organisasi menjadi modal pedagogis.

Adaptasi Sumber Belajar dan Materi Bahasa Indonesia

Keterbatasan bahan ajar khusus multigrade menyebabkan guru harus melakukan adaptasi terhadap buku dan materi yang pada dasarnya disusun untuk kelas tunggal. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, guru mengatasi persoalan tersebut dengan mencari keterkaitan tema antarkelas, memulai aktivitas melalui konteks yang dapat digunakan bersama, kemudian membedakan tuntutan tugas. Praktik ini menunjukkan adanya proses *curriculum adaptation* pada tingkat kelas yang dilakukan secara langsung oleh guru.

Carrete-Marín dan Domingo-Peñafiel (2022), melalui tinjauan sistematis tentang buku teks dan bahan ajar sekolah rural, menunjukkan masih terbatasnya kajian dan ketersediaan material yang dirancang secara spesifik untuk situasi multigrade. Bahan ajar yang digunakan pada sekolah rural perlu mendukung inklusi dan pembelajaran pada kelompok anak berbeda usia yang belajar bersama. Kondisi ini sejalan dengan temuan Bongala et al. (2020), yang memasukkan keterbatasan bahan belajar sebagai salah satu tantangan guru multigrade.

Implikasinya, guru multigrade membutuhkan perangkat yang tidak hanya membagi bahan berdasarkan “kelas III” dan “kelas IV”, tetapi menyediakan titik temu materi, pilihan aktivitas berjenjang, tugas mandiri, dan kemungkinan kolaborasi lintas kelas. Untuk mata pelajaran Bahasa Indonesia, satu teks kontekstual dapat menjadi sumber bersama, sedangkan kompleksitas pertanyaan, bentuk respons, dan tuntutan produksi bahasa dibedakan berdasarkan capaian masing-masing jenjang. Pendekatan ini lebih efisien dibandingkan guru menjalankan dua pembelajaran yang sama sekali terpisah dalam ruang dan waktu yang sama.

Asesmen dalam Situasi Dua Tingkat Kelas

Temuan penelitian menunjukkan bahwa guru tetap mempertahankan capaian masing-masing tingkat ketika melakukan asesmen. Walaupun sebagian kegiatan dapat dilaksanakan

bersama, kriteria keberhasilan siswa kelas III tidak disamakan dengan siswa kelas IV. Praktik ini penting karena penggabungan ruang belajar tidak berarti penggabungan standar capaian.

Tantangan muncul pada aspek pemberian umpan balik. Guru harus memeriksa hasil belajar dari dua kelompok dengan kompetensi berbeda sambil tetap mengelola jalannya kelas. Situasi tersebut memperlihatkan bahwa asesmen multigrade memerlukan pendekatan yang sederhana tetapi informatif, misalnya pemeriksaan tugas bertahap, pertanyaan lisan, pengamatan proses, dan pemanfaatan hasil kerja siswa. Asesmen formatif menjadi relevan karena dapat membantu guru menentukan kelompok atau individu yang membutuhkan perhatian lebih besar pada sesi berikutnya.

Kompleksitas ini memperkuat argumentasi Mulryan-Kyne (2007) bahwa kompetensi dasar yang diperlukan dalam pengajaran kelas tunggal tetap relevan bagi guru multigrade, tetapi keterampilan tersebut memerlukan penekanan khusus sesuai karakter multigrade. Perencanaan, pengelolaan kelas, pemantauan perkembangan, dan diferensiasi menjadi lebih kompleks karena semuanya dilakukan terhadap lebih dari satu tingkat secara bersamaan.

Tantangan Guru dan Fleksibilitas Pedagogis

Wawancara menunjukkan bahwa pembagian perhatian, keterbatasan waktu, perbedaan kemampuan siswa, perangkat pembelajaran, dan sumber belajar menjadi tantangan utama guru. Pola tersebut memiliki kesamaan dengan hasil Bongala et al. (2020), yang menemukan persoalan perencanaan pembelajaran, fokus instruksi, kekurangan bahan belajar, dan kurangnya pelatihan khusus sebagai tantangan utama guru multigrade. Kajian sistematis Ares-Ferreirós et al. (2025) juga menempatkan pendidikan dan pengembangan profesional guru sebagai salah satu isu penting dalam keberhasilan multigrade, selain organisasi, metode pembelajaran, hasil belajar, dan hubungan sekolah dengan komunitas.

Namun, temuan SD Negeri 124 Jalikko memperlihatkan bahwa guru tidak bersikap pasif terhadap keterbatasan tersebut. Guru mengembangkan serangkaian adaptasi berupa pergantian fokus antarkelas, aktivitas bersama dengan target berbeda, tugas mandiri, tutor sebaya, dan penyesuaian sumber belajar. Fleksibilitas semacam ini juga ditemukan Naparan dan Alinsug (2021), yang menempatkan fleksibilitas guru sebagai salah satu karakter penting strategi kelas multigrade.

Pada level nasional, kajian Zamhari, Salsabila, et al. (2025) menunjukkan bahwa kelas rangkap dapat mendukung keterlibatan aktif siswa apabila disertai pengelolaan waktu dan strategi pembelajaran yang tepat, meskipun keterbatasan guru dan fasilitas tetap menjadi tantangan. Sementara itu, Zamhari, Lestari, et al. (2025) kembali menegaskan bahwa sekolah dasar di daerah dengan keterbatasan tenaga pendidik membutuhkan inovasi dan adaptasi dalam implementasi pembelajaran kelas rangkap.

Makna Pedagogis Pembelajaran Multigrade

Secara keseluruhan, penelitian ini menunjukkan tiga pola strategi pedagogis yang saling melengkapi, yaitu pola bergantian, pola terintegrasi, dan pola kolaboratif. Pola bergantian memastikan setiap kelompok memperoleh waktu pengajaran langsung. Pola terintegrasi memungkinkan tema atau konteks yang sama digunakan pada kedua kelas dengan target

yang terdiferensiasi. Pola kolaboratif memanfaatkan interaksi teman sebaya dan lintas tingkat untuk menjaga kontinuitas pembelajaran.

Temuan tersebut memperlihatkan bahwa kualitas multigrade tidak terutama ditentukan oleh keberadaan dua tingkat kelas dalam satu ruangan, tetapi oleh bagaimana heterogenitas dikelola secara pedagogis. Kelas multigrade dapat menjadi problematis ketika siswa hanya menunggu guru, tugas tidak terdiferensiasi, atau satu kelompok memperoleh perhatian secara tidak proporsional. Sebaliknya, heterogenitas dapat menjadi potensi ketika guru mampu menciptakan aktivitas mandiri yang jelas, mengembangkan kolaborasi, menggunakan tema bersama secara fleksibel, dan memberikan dukungan berdasarkan kebutuhan siswa. Perspektif ini konsisten dengan tinjauan Ares-Ferreirós et al. (2025), yang menyimpulkan bahwa multigrade memiliki potensi untuk mendorong pembelajaran kooperatif, inklusi, dan kontekstualisasi kurikulum apabila didukung metodologi yang tepat dan pengembangan profesional guru.

Bagi program Pendidikan Guru Sekolah Dasar, temuan tersebut mengimplikasikan perlunya memperluas kompetensi calon guru dari paradigma kelas homogen menuju kemampuan mengelola keberagaman tingkat belajar. Calon guru perlu memperoleh pengalaman dalam menyusun pembelajaran paralel, mengembangkan diferensiasi, merancang tugas mandiri, memfasilitasi tutor sebaya, dan melakukan asesmen pada kelompok heterogen. Mulryan-Kyne (2007) menegaskan bahwa pendidikan guru tidak harus membentuk program yang sepenuhnya terpisah untuk multigrade, tetapi keterampilan profesional yang sudah diajarkan perlu diberi orientasi khusus terhadap tuntutan kelas multigrade. Dalam konteks sekolah kecil dan rural, kompetensi tersebut bukan sekadar keterampilan tambahan, melainkan bagian dari kesiapan profesional guru dalam menghadapi realitas pendidikan yang beragam.

Temuan penelitian ini perlu dibaca dalam batas konteksnya. Studi dilakukan pada satu sekolah dan berfokus pada praktik pedagogis kelas III dan IV, sehingga tidak dimaksudkan untuk mewakili seluruh kelas multigrade di Kabupaten Enrekang. Namun, kedalaman konteks memberikan gambaran bahwa pembelajaran multigrade tidak semata-mata mencerminkan keterbatasan sumber daya. Di dalamnya terdapat proses adaptasi, kreativitas, dan pengambilan keputusan profesional yang kompleks. Pengembangan selanjutnya perlu diarahkan pada penyediaan perangkat pembelajaran multigrade yang lebih sistematis, pelatihan guru berbasis praktik, serta komunitas belajar guru agar strategi yang selama ini berkembang secara individual dapat ditransformasikan menjadi pengetahuan profesional yang dapat dibagikan dan dikembangkan bersama.

KESIMPULAN

Pembelajaran multigrade di SD Negeri 124 Jalikko menunjukkan bahwa pengelolaan kelas III dan IV dalam satu ruang belajar membutuhkan fleksibilitas pedagogis yang tinggi. Guru tidak sekadar membagi waktu antara dua tingkat kelas, tetapi juga mengembangkan strategi berupa pembelajaran bergantian, diferensiasi materi dan tugas, aktivitas mandiri, kolaborasi, tutor sebaya, serta penyesuaian sumber belajar dan asesmen sesuai capaian masing-masing kelas. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, penggunaan tema atau konteks bacaan yang sama dengan tingkat tuntutan berbeda memungkinkan proses belajar berlangsung lebih

efisien tanpa menghilangkan karakteristik kompetensi setiap jenjang. Temuan juga memperlihatkan bahwa keberhasilan pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kejelasan instruksi, kemampuan siswa belajar mandiri, serta keputusan guru dalam menyesuaikan bentuk pendampingan dengan kebutuhan aktual peserta didik.

Penelitian ini menegaskan bahwa pembelajaran multigrade tidak semestinya dipandang hanya sebagai respons terhadap keterbatasan guru atau kondisi sekolah kecil, tetapi sebagai praktik pedagogis yang membutuhkan kemampuan profesional dalam mengelola heterogenitas. Tantangan berupa pembagian perhatian, pengelolaan waktu, perbedaan kemampuan siswa, keterbatasan perangkat, dan sumber belajar dapat direspons melalui strategi yang adaptif dan kontekstual. Implikasinya, guru sekolah dasar dan program Pendidikan Guru Sekolah Dasar perlu memperoleh penguatan kompetensi dalam merancang pembelajaran paralel, diferensiasi, tutor sebaya, aktivitas mandiri, dan asesmen pada kelas heterogen. Mengingat penelitian dilakukan pada satu sekolah dan dua tingkat kelas, penelitian selanjutnya perlu melibatkan konteks multigrade yang lebih beragam agar diperoleh pemahaman yang lebih luas mengenai praktik dan model pembelajaran yang efektif di sekolah dasar rural.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan apresiasi kepada Kepala Sekolah, guru, dan peserta didik SD Negeri 124 Jalikko atas keterbukaan, dukungan, dan partisipasi selama pelaksanaan penelitian.

PENDANAAN

Penelitian ini dilaksanakan secara mandiri dan tidak memperoleh pendanaan dari lembaga atau sponsor tertentu.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa tidak terdapat konflik kepentingan yang berkaitan dengan pelaksanaan penelitian maupun penerbitan artikel ini.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

AI dimanfaatkan secara terbatas untuk mendukung penyuntingan bahasa dan penataan naskah, tanpa digunakan dalam pengumpulan, analisis, maupun interpretasi data penelitian.

DAFTAR PUSTAKA

- [1] Ares-Ferreirós, M., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and opportunities of multi-grade teaching: A systematic review of recent international studies. *Education Sciences*, 15(8), 1052. doi:10.3390/educsci15081052
- [2] Bongala, J. V., Bobis, V. B., Castillo, J. P. R., & Marasigan, A. C. (2020). Pedagogical strategies and challenges of multigrade schoolteachers in Albay, Philippines. *International Journal of Comparative Education and Development*, 22(4), 299–315. doi:10.1108/IJCED-06-2019-0037
- [3] Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2022). Textbooks and teaching materials in rural schools: A systematic review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67–94. doi:10.26529/cepsj.1288
- [4] Hyry-Belhammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. doi:10.1016/j.ijer.2015.07.002
- [5] Kucita, P., Kivunja, C., Maxwell, T. W., & Kuyini, A. B. (2013). Bhutanese stakeholders' perceptions about multi-grade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 206–212. doi:10.1016/j.ijedudev.2012.05.009
- [6] Kurniawati, A. F., & Andita, C. D. (2025). Analisis tantangan guru dalam implementasi pembelajaran kelas rangkap (PKR) di sekolah dasar. *Journal of Dehasen Educational Review*, 6(2), 49–56. doi:10.33258/joder.v6i2.8680

- [7] Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481–497. doi:10.1016/S0738-0593(01)00011-6
- [8] Makoele, T. M., & Malindi, M. J. (2014). Multi-grade teaching and inclusion: Selected cases in the Free State Province of South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 7(1), 77–86. doi:10.1080/09751122.2014.11890171
- [9] Morphet, A., O'Keeffe, L., & Paige, K. (2025). Researching mathematics in rural primary multigrade classrooms. *International Journal of Educational Research*, 131, 102595. doi:10.1016/j.ijer.2025.102595
- [10] Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501–514. doi:10.1016/j.tate.2006.12.003
- [11] Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100109. doi:10.1016/j.ssaho.2021.100109
- [12] Naparan, G. B., & Castañeda, I. L. P. (2021). Challenges and coping strategies of multi-grade teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 25–34. doi:10.31098/ijtaese.v3i1.510
- [13] Novianti, V., Dafik, Suryawati, D., & Supranoto. (2022). The implementation of multigrade policy in Probolinggo Regency: Challenges and program sustainability. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 4(4), 160–172. doi:10.32996/jhss.2022.4.4.20
- [14] Pranata, A. (2024). Evaluasi instrumen tes non kognitif pada pembelajaran kelas rangkap di pendidikan dasar. *Jurnal Pendidikan: Riset dan Konseptual*, 8(2), 323–330. doi:10.28926/riset_konseptual.v8i2.999
- [15] Sangai, S. (2019). Multigrade teaching challenges and opportunities. *Journal of Indian Education*, 44(4), 27–33.
- [16] Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152–1162. doi:10.1016/j.tate.2012.07.003
- [17] Smit, R., Hyry-Belhammer, E. K., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103. doi:10.1016/j.ijer.2015.04.007
- [18] Takdir, L. (2021). Studi implementasi pembelajaran kelas rangkap di daerah terpencil. *Diadik: Jurnal Ilmiah Teknologi Pendidikan*, 10(2), 186–197. doi:10.33369/diadi.v10i2.18279
- [19] Taole, M. J. (2014). Multi-grade teaching: A daunting challenge for rural teachers. *Studies of Tribes and Tribals*, 12(1), 95–102. doi:10.1080/0972639X.2014.11886690
- [20] Ury, U., Suminar, T., Raharjo, T. J., Avrilianda, D., & Subali, B. (2025). Strategi inovatif pembelajaran kelas rangkap (PKR) untuk pendidikan dasar di daerah 3T: Optimalisasi pembelajaran di tengah keterbatasan. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 11(1), 182–188. doi:10.31949/educatio.v11i1.12407
- [21] Zamhari, A., Lestari, P. E., Armila, A., Ningsih, Y. R., Almuhsana, L. G., Alviana, N., & Yuniarsih, S. (2025). Implementasi dan tantangan pembelajaran kelas rangkap di daerah terpencil: Studi kasus sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)*, 5(2), 790–796. doi:10.37081/jipdas.v5i2.2559
- [22] Zamhari, A., Salsabila, R., Sari, W. M., Anggraini, D. B., Sari, L., & Viola, N. C. I. (2025). Efektifitas pembelajaran kelas rangkap dalam meningkatkan keterlibatan aktif siswa di pendidikan sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)*, 5(1), 262–268. doi:10.37081/jipdas.v5i1.2524