



UNIVERSITAS NEGERI
YOGYAKARTA



UNIVERSITI
MALAYA



Proceedings^{9th}

International Conference

on Malaysia-Indonesia Relations, 2015

(PAHMI 9)

Harmony In Diversity:

Building ASEAN Community 2015



Memahami Kesehatan Persekitaran: Kaedah <i>Photovoice</i> Untuk Memahami Faktor Risiko Kejadian Penyakit Malaria Di Kawasan Luar Bandar Kntayya Mariappan, Diana Peters, Paul Porodong, Gaim Lunkapis, Mohd Tahir Mapa, Maureen De Silva, Maine Saudik	883
Kesesuaian Perkhidmatan Kerja Sosial Psikitri Dari Aspek Bantuan Fizikal Di Hospital, Malaysia Sam Mei Aei, Dr. Haris Abd Wahab, Profesor Madya Dr. Siti Hajar Abu Bakar Ah	897
The Concept Development Of The General Principles Of Good Governance In Indonesian Public Administration Law Eny Kusdarini, SH., M. Hum, Setiati Widiastuti, SH., M.Hum, Candra Dewi Puspitasari, SH., LL.M	905
Community Knowledge And Practices Toward Water And Vector-Borne Diseases. A case study in pulau pangkor, malaysia Aziz shafie	915
Strategi Pengembangan Badan Usaha Milik Desa (Bumdes) Dalam Meningkatkan Perekonomian Masyarakat Perdesaan Kabupaten Garut Dodi Yudiardi	927
Tata Kelola Utang Pemerintah Yang Berkelanjutan (Sustainability Debt) Juliannes Cadith	943
Pengaruh Teori Kelakuan Pengundian Dalam Politik Pilihan Raya: Kajian Perbandingan Antara Malaysia Dengan Indonesia Junaidi Awang Besar, Mohd Faiz Mohd Zain, Samsu Adabi Mamat, Amer Saifude Ghazali, Rosmadi Fauzi, Ahmad Rizal Mohd Yusof dan Siti Norafizahhafizah Boyman	961
East Nusa Tenggara Government Policy In Response To The Regional Competitiveness Hendrik Toda	973
Kebijakan Kota Kreatif Di Daerah Istimewa Yogyakarta: Sebuah Analisis Kebijakan Dyna Herlina S & Imam Karyadi Aryanto	981
Community Satisfaction In Public Service Implementation Of The District/City Government In West Sumatra Karjuni Dt. Maani	999
Urgency Green Legislation Law Regulations In Indonesia Elita Rahmi	1009
Review Of Implementation Of Local Government Authorities In Policy-Making In The "Religious Affairs" Husnu Abadi	1017
Curricular Transpositon And Seamless Enactment In Citizenship Education Suyato	1029
Rekonstruksi Pemberantasan Korupsi Berbasis Lokal Pada Nagari Di Sumatera Barat Dengan Memakai Model Etika Administrasi Publik Tengku Rika Valentina	1045
Conflict Management In The Process Of Development In Kulon Progo Regency, Yogyakarta Special Region Utami Dewi	1057

CURRICULAR TRANSPOSITION AND SEAMLESS ENACTMENT IN CITIZENSHIP EDUCATION

SUYATO

State University Of Yogyakarta
cantikoka@yahoo.com; suyato@uny.ac.id

Abstract

Up to now, curriculum innovations are still below expectation or under-achieved. The main weakness, to me, was due to the reality that innovations are top down in nature. Accordingly, the successfulness of those innovations depends chiefly on the fidelity without autonomy of teachers as main executors in educational activities.

To overcome the classical problem, author offer curricular transposition and seamless enactment. Curricular transposition is a way to understand the message of citizenship education from its underlying ideals, curricular programs, its implementation as well as the effects on students. Seamless enactment is a normative framework to respond the problems stemmed from curricular transposition theory. Theoretically, there are two kinds of transposition: external and internal. The former refers to didactic transposition and the later means pedagogical one. The first one means the ways of changing from content of knowledge to curricular program. The second one refers the ways of changing from curricular when practiced by teachers. Therefore, it needs proximity and rationality gradually from separation, harmony, and eventually unification. Why seamless? There are at least two answers. Firstly, from the perspective of the effectiveness of initiative or ideational; that tends to be successful than those with gaps. The teachers' and students' participation are desired politically and morally. In this account, the role of agency is more essential in the seamless enactment. The second relevant concept is coherence.

To be honest, there are at least two weaknesses. Firstly, there is no wrong with the separation if the results are to be assured. The second one is the assumption that the teachers' and students' control or autonomy is perceived positive. Hopefully, it will be ends-become-means and means-become-ends. In this case process and product are unified.

Key words: curricular transposition, seamless enactment, citizenship education.

Pendahuluan

Bicara tentang Pendidikan Kewarganegaraan (selanjutnya PKn), menurut saya, tidak bisa dilepaskan dari pembahasan tentang hakikat kewarganegaraan dan konteks kekinian, khususnya di era globalisasi, yang saya lebih suka menyebutnya neoliberal-globalisasi. Makalah ini akan membahas atau lebih tepatnya mengkritisi praktik PKn di Indonesia selama ini, yang menurut saya, lebih menggunakan pendekatan *one-size-fits-all*. Pendekatan ini tentu saja mengabaikan aspek cultural atau local dengan segala karakteristik khususnya. Sebagai alternative pendekatan, penulis menawarkan gagasan Cowan, yaitu Teori Transposisi Kurikuler (*Curricular Transposition Theory*) dan Pelaksanaan Tanpa Jeda (*Seamless Enactment*). Pendekatan pertama lebih menekankan pada perhatian kepada aspek kontekstual, sedangkan pendekatan kedua untuk mengurangi bias atau kesenjangan antara *intended curriculum* dan *implemented curriculum*. Oleh karena itu, makalah ini secara berturut-turut akan membahas globalisasi dan kebijakan pendidikan sebagai konteks kekinian atau *trend* PKn. Bagian kedua akan membahas pentingnya identitas guru sebagai pelaku di garda terdepan dalam dunia pendidikan dan pentingnya pemusatan perhatian pada factor *agency*. Bagian ketiga akan membahas tentang kebijakan *one-size-fits-all* yang dilakukan pemerintah Indonesia. Selanjutnya akan dikemukakan pendekatan alternative yang dikemukakan penulis. Tulisan ini diakhiri dengan beberapa rekomendasi terkait dengan pelaksanaan Pendidikan Kewarganegaraan yang berorientasi pada pemberdayaan warga negara, bukan kepentingan rezim penguasa.

Globalisasi dan Kebijakan Pendidikan

Pada akhir tahun 1970-an dan awal 1980-an, peran negara dalam hal pengelolaan (*governance*) dan pengarahan (*guidance*) ranah publik, termasuk sektor pendidikan, secara perlahan mulai digantikan oleh beragam perspektif akademik, sosial, filosofis baru yang memiliki asumsi utama yang sama, yang sering disebut "neo-liberalism" (Burchell, 1996, Olssen, 2001, dan Rose, 1996); economic rationalism (Codd, 1990, Marginson, 1993); neo-conservatism/ the "New-Right", monetarism/ Thatcherism (in UK); and Reaganism (in USA).

Aplikasi prinsip-prinsip kaum neoliberalis dalam dunia pendidikan, sebagaimana telah banyak dibahas para pakar (Greene, Giroux, McLaren, Apple, dll.), berikut ini juga layak direnungkan untuk mengembalikan pendidikan ke jalur yang benar:

1. *Vigorous attempts to delegitimize public education, highlighting the failues of public schools rather than their successes;*
2. *Treating education as a business with aggressive attempts to commercialize the school environment as well as make it responsible to outcomes or product-based measures;*
3. *Emphasizing performance and achievement indicators as a way of cultivating competitiveness between schools and districts;*
4. *Privileging privatization initiatives through strategies of school choice and voucher systems;*
5. *Giving strict financial accounting procedures precedence over actual pedagogical need;*
6. *Assaulting teacher unions to deregulate teacher labor to make it more competitive;*

7. *Downloading educational management to local board authorities (site-based management) while retaining curricular and policy authority within state (hence now market) hands;*
8. *Tying the financing of education to target project, such as technologization of instructional;*
9. *Adopting a human capital resources model for education.*

Senada dengan hal tersebut, Davies menyatakan bahwa dasar atau "ground" untuk implementasi neoliberalisme telah dibentangkan pada era 70-an, yang menurut dia merupakan kombinasi dari:

1. Ketakutan akan keberlangsungan hidup sebuah negara yang diterjemahkan dalam istilah ekonomi dan didefinisikan sebagai hasil yang tidak dapat dihindarkan dari globalisasi;
2. Ketakutan akan keberlangsungan hidup kelompok sosial dan ekonominya yang didefinisikan dalam istilah orang lain, yang berbeda dan yang akan mengambil apa yang kelompok sosial tadi miliki;
3. Ketakutan akan keberlangsungan hidup sebuah lembaga yang dianggap satu bagian dari penarikan dana berikutnya dan ikatan dana untuk beragam tindakan kepatuhan; dan
4. Ketakutan akan keberlangsungan hidup seseorang yang diciptakan dengan pelemahan serikat dan keamanan perjanjian kerja, pengurangan jaminan sosial dikombinasikan dengan wacana yang menghargai gerakan jangka pendek-yang bersifat fleksibel (2005: 11).

Lebih lanjut, ia menyatakan bahwa kondisi tersebut selanjutnya dijajah dengan cara:

1. Forum-forum untuk menghasilkan perencanaan "masa depan", di mana ketidakpastian jangka pendek masa depan dapat "dijinakkan" dengan perencanaan yang cermat;
2. Pelaporan berulang dan beragam dalam bentuk kerentanan yang dikombinasikan dengan penurunan moral dan ketakutan akan pihak lain;
3. Pengurangan secara iteratif dalam hal pendanaan untuk lembaga publik untuk meningkatkan kerentanan dan kepatuhan;
4. Pembiayaan terhadap lembaga publik dikaitkan dengan mekanisme kepatuhan;
5. Pengembangan secara iteratif praktik-praktik pengawasan (*surveillance*) yang menghargai rendah ikatan kepercayaan (*trust*) yang telah melandasi praktik-praktik lama;
6. Privatisasi, memindahkan tanggung jawab pemerintah kepada korporasi, dan tentu saja kepada individu-individu (Davies, 2005: 12).

Trend PKn

Meskipun terdapat beragam pendekatan dalam PKn, Davies *et al.* (1999, pp. 16-22) mengidentifikasi tiga trend lebih dari tiga puluh tahun ini, yaitu: *political literacy*, *radical approaches*, dan *education for citizenhip*. Literasi politik menekankan pentingnya pengetahuan, ketrampilan, dan disposisi politik yang harus dimiliki seorang warga negara untuk berpartisipasi aktif, positif, dan konstruktif dalam kehidupan berbangsa dan

bernegara. Pendekatan radikal lebih menekankan kemampuan berfikir kritis untuk 'menggugat' kemapanan yang ada. Sedangkan pendidikan untuk kewarganegaraan lebih menekankan pada pengembangan potensi warga negara sebagai pendukung utama dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa dan bernegara.

Tantangan terkini yang dihadapi PKn, menurut saya, adalah sifat identitas warga negara saat ini bersifat cair. Hal ini diperkuat dengan hasil kajian para ahli pendidikan multikultural yang menyatakan bahwa: "*identity is multiple, changing, overlapping, and contextual, rather than fixed and static*" (Banks, 2006, p.). Dalam tulisan yang lain, Banks menyarankan: "*Students should develop a delicate balance of cultural, national, and global identifications*" (Banks, 2004a). Terkait dengan ini, Ladson-Billings (2004) menulis:

The dynamic of the modern (or postmodern) nation-state makes identities as either an individual or a member of a group untenable. Rather than seeing the choice as either/or, the citizen of the nation-state operates in the realism of both/and. She is both an individual who is entitled to citizen rights that permit one to legally challenge infringement of those rights while simultaneously acting as a member of a group. . . . People move back and forth across many identities, and the way society responds to these identities either binds people to or alienates them from the civic culture. (p. 112)

Identitas dan Peran Guru

Identitas Guru, secara garis besar dapat dikelompokkan ke dalam empat bidang, sebagai berikut:

1. Guru sebagai professional terdidik (*educated professional*).
2. Guru sebagai professional bidang keilmuan (*content knowledge professional*).
3. Guru sebagai professional bidang keilmuan untuk pengajaran (*content knowledge for teaching professional*).
4. Guru sebagai praktisi yang kaya akan ilmu (*knowledge-rich practitioner*).

Secara singkat, keempat bidang keahlian tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

1. Guru sebagai professional terdidik (*educated professional*).
Yang dimaksud guru sebagai professional terdidik adalah bahwa guru harus memiliki seperangkat kecakapan atau kompetensi intelektual (*a set of intellectual competences*). Memiliki kemampuan berpikir secara logis, runtut, dan kritis adalah contoh kompetensi intelektual.
2. Guru sebagai professional bidang keilmuan (*content knowledge professional*).
Yang dimaksud guru sebagai professional bidang keilmuan adalah bahwa guru harus memiliki pengetahuan yang memadai yang bersifat khusus terkait dengan materi atau bahan yang akandijajarkan.
3. Guru sebagai professional bidang keilmuan untuk pengajaran (*content knowledge for teaching professional*).
Yang dimaksud guru sebagai professional bidang keilmuan untuk pengajaran adalah bahwa guru dituntut untuk memiliki tidak hanya penguasaan materi atau bahan pelajaran, tetapi juga ketrampilan untuk mengajarkan materi tersebut. Oleh karena setiap mata pelajaran itu memiliki karakteristik khusus, tentu cara mengajarkannya juga berbeda satu sama lain. Terkait dengan ini, pemahaman tentang konsep dan ideologi guru tentang pengajaran mutlak dikuasai dan diyakini oleh seorang guru yang professional. Yang menjadi masalah, sampai saat ini belum

ada kesepakatan di antara para ahli dan praktisi tentang konsep mengajar. Paling tidak ada tiga pandangan utama tentang konsep mengajar: mengajar sebagai teknologi, mengajar sebagai ilmu, dan mengajar sebagai seni.

4. Guru sebagai praktisi yang kaya akan ilmu (*knowledge-rich practitioner*). Yang dimaksud guru sebagai praktisi yang kaya akan ilmu adalah bahwa profesi guru menuntut seseorang menekuni profesi tersebut untuk menjadi praktisi yang dibimbing oleh pengetahuan dan teori yang memadai.

Peran Guru dalam Kebijakan Pendidikan

Menurut Croll *et al.* (1994, p. 333), sedikitnya ada empat model untuk menggambarkan dan menganalisis peran guru di dalam memformulasikan kebijakan kependidikan. Pertama, model guru sebagai mitra (*partner*) dalam pembuatan keputusan kebijakan pendidikan. Ini didasari oleh pandangan pluralis dalam proses politik dan asumsi adanya pengakuan otonomi guru dan sekolah dalam derajat tertentu. Model kedua, guru sebagai pelaksana (*implementer*) dalam proses perumusan keputusan politik kebijakan pendidikan. Ini didasari oleh pandangan adanya dua pemisahan antara proses perumusan dan pelaksanaan sebuah kebijakan, di mana guru dan sekolah tidak dilibatkan pada proses yang pertama (pengambilan kebijakan). Model ketiga, guru sebagai penolak perubahan (*resisting agent*), di mana dalam sebuah proses pengambilan dan pelaksanaan kebijakan, ada dua kubu: pendukung dan penentang, guru berada pada kubu yang kedua. Model terakhir, keempat, guru sebagai pembuat kebijakan dalam praktik, mendeskripsikan cara di mana realitas pembelajaran dapat mengarah pada tindakan mandiri para individu guru dapat memiliki dampak sistemik terhadap kebijakan.

Respon Guru terhadap Kebijakan

Respon guru terhadap 'pesan' kebijakan pendidikan, menurut Coburn (2005, pp. 32-34) sangat beragam. Menurut dia paling tidak ada lima respon. Pertama, penolakan (*rejection*). Seringkali, di lapangan para guru menolak atau sekadar mengabaikan pesan kebijakan yang sedang mereka hadapi. Kedua, respon simbolis (*symbolic response*). Jenis respon kedua ini guru di permukaan seolah-olah melakukan perubahan, padahal sejatinya mereka tidak melakukan perubahan sama sekali. Ketiga, struktur paralel (*parallel structure*). Pada saat yang sama, guru menyeimbangkan prioritas beragam yang saling bertentangan dengan cara menciptakan dua atau lebih pendekatan paralel yang terkait dengan tekanan atau prioritas yang berbeda. Keempat, asimilasi (*assimilation*). Karena para guru berangkat dari asumsi dan keyakinan mereka yang bersifat *tacit* dalam membangun pemahaman mereka tentang pesan dari lingkungan (termasuk kebijakan yang dihadapan mereka) mereka sering menginterpretasikan dan menterjemahkan pesan-pesan itu dengan cara mengubahnya untuk disesuaikan dengan asumsi yang melandasi mereka. Biasanya dalam melakukan ini, guru mengubah bahan ajar atau pengelolaan kelas tetapi tidak mengubah asumsi epistemologis dan pedagogis sebagai pengarah pendekatan mereka. Terakhir, akomodasi (*accomodation*). Sangat jarang, para guru yang terlibat dalam ide-ide kebijakan pendidikan dengan cara yang menyebabkan mereka merekonstruksi ulang asumsi fundamental mereka. Atau dalam bahasa teoritis belajar kognitif, para guru mengubah struktur pengetahuan mereka terdahulu untuk diakomodasikan dengan informasi atau pengalaman baru.

Selanjutnya Coburn menekankan pentingnya aktor nonsistem, yang menurut dia:

A host of nonsystem actors promote, translate, and transform policy ideas as they carry them to teachers. The way in which teachers responded depended in part on the nature of their connections to policy messages, which varied substantially across teachers and across policy initiatives. Even, policy messages from nonsystem actors were more consequential for teachers' classroom practices (Coburn, 2005: 23).

Mengapa aktor nonsistem begitu sangat menentukan? Dia menyatakakan : *"Nonsystem actors connected teachers with policy messages in a ways that tended to have greater intensity, greater proximity to the classroom, greater depth, and were more likely to be voluntary"* (Coburn, 2005:35).

Guru di Era Budaya Audit

Berikut ini adalah beberapa *pointers* yang berhasil saya kemukakan setelah membaca beberapa literatur terkait dengan guru pada era budaya audit.

1. Menurut Apple (2006:70), minimal ada dua operasi dinamis dalam reformasi neo-liberal: *"free" market and increased surveillance.*
2. Taubman (2009:106-108) menawarkan tiga cara untuk memaham *"the banners of standards and accountability: (1) in the terms of what Jacques Lacan labelled quilting points. Quilting points serve to stabilize a loose grouping of heterogeneous elements or a field in flux;(2) in terms of Michel Foucault called "governmentality". Governmentality promotes forms of control both at the macro and the micro level, that construct a subject focused on its own self-regulated control, and that treat a whole population as " a datum, as a field of intervention and as an object of governmental techniques" (Taubman, 2009:107); (3) in terms of British anthropologists call audit culture. Audit culture, according to Taubman (2009:108) refers to the emergence of systems of regulation in which questions of quality are subordinate to logics of management and audit serves as a form of meta-regulation whereby the focus on control of control.*
3. Menurut Michael Power, *"the audit explosion can be understood generically as the increasing prominence of quality assurance ideas and practices, building on older concerns with fraud, waste, and abuse inside government"* (1997:189). Taubman menambahkan bahwa *such terms as "value added", "quality assurance", "accountability", "transparency", "efficiency", "best practices", "stakeholder", and "empowerment" made audit culture explode in the 1980s and 1990s.*
4. Dengan menggunakan tiga perangkat penjelasan di atas, Taubman (2009:108) mencoba melakukan elaborasi : *the translation of whole series of loosely connected operations regulated the actions of teachers and students into governable behaviours, produce teacher-selves that are calculable and self-regulating, and reduce knowledge and what occurs in classroom to quantifiable, portable data, which in turn is used as evidence of the pre-existing educational reality these practices actually fabricate*
5. Namun demikian, Bowe and Ball (1992) menyatakan: *practitioners do not interpret policy text naively, but in interpreting they use their own values and histories.*

Furthermore, they also work in their own particular institutional constrain. Therefore, it is likely that what is intended is different to what is actually implemented.

State Approved Knowledge?

Salah satu bab dalam buku yang diedit oleh Golby (1980) yang berjudul *The Core Curriculum*, telah memprediksi adanya sepuluh langkah yang bisa dilakukan oleh sembarang pemerintah kalau mereka ingin melakukan intervensi ke dalam pembelajaran. Ironisnya, pada saat itu, baru langkah pertama saja yang terjadi, sehingga bahkan ada pegawai pemerintah senior (di Inggris) yang mengomentarnya sebagai '*unnecessary alarmist*', ia memprediksi kala itu, tidak satu pun pemerintah yang bisa melampaui langkah ketiga, dari sepuluh langkah itu. Sebagaimana kita ketahui, sepuluh langkah itu sekarang telah dilakukan, bahkan dengan satu keyakinan bahwa hanya dengan langkah itu, kualitas pendidikan dapat terjamin. Langkah apa saja itu? Berikut ini adalah ringkasan ke sepuluh langkah tersebut.

1. *Centrally prescribed 'broad aims'*.
2. *Centrally prescribed 'time allocation'*.
3. *An agreed syllabus.*
4. *More 'precise objectives'*.
5. *Centrally prescribed objectives and 'teaching materials'*.
6. *Centrally prescribed objectives, teaching materials, and 'strategies'*.
7. *Centrally prescribed objectives, materials, strategies, tested with 'test items drawn from the APU test bank'*.
8. *Centrally prescribed objectives, materials, strategies, test items, and 'remidal programmes'*.
9. *Centrally prescribed objectives, materials, strategies, test items, and remidal programmes, and publication results by school.*
10. *Dismissal of techres' who fail deliver.*

Pembaca bisa membandingkan kesepuluh langkah tersebut dengan beragam standard yang telah ditetapkan oleh Pemerintah Indonesia lewat Badan Standardisasi Nasional Pendidikan (BSNP).

Perdebatan dan Ketidakruntutan (*tensions and disjunctures*) dalam PKn

McCowan (2009) mencatat ada tiga aliran visi kewarganegaraan: *social and moral responsibility, community involvement, and political literacy*. Sementara itu, Bailey (2013) menyatakan bahwa pendidikan dapat dikonsepsikan baik sebagai instrumen maupun efek dari pengetahuan, diskursus, dan budaya. Sifat pedang bermata dua (*a double-edged sword*) dari pendidikan ini perlu disikapi dengan bijaksana. Bailey lebih lanjut menulis:

...not only is education considered a strategic component of (epistemic) hegemonies, capable of articulating truths and impressing (or enforcing) cultural values across diverse territories through discourse and fromal/hidden curricula (Apple & King 1977; Giroux 1981; Jay 2003), but also upheld as a critical engine and space for the forging of new alliances and imaginaries of the world and our relationship to it (2013, p.623).

Terkait dengan ini, kiranya perlu dipertimbangkan peringatan dari Foucault (1983) bahwa *"not everything is bad but everything is dangerous"*. Bailey (2013, p. 633) juga menegaskan perlunya kehati-hatian kita menyikapi proses globalisasi ini jangan sampai kembali kepada praktik kolonial di masa lalu:

Despite claims of globaly and inclusion, the lack of analyses of power relations and knowledge construction in this area often results in educational practices that unintentionally reproduce ethnocentric, ahistorical, depoliticized, paternalistic, salvationist and triumphalist approaches that tend to deficit theorize, pathologize or trivialize difference.

Ketegangan pemikiran terkait dengan PKn juga berakar antara lain dari adanya perbedaan pandangan tentang hakikat politik, justifikasi perlunya pendidikan politik, program untuk pendidikan politik, juga hubungan kewarganegaraan dan pendidikan dan arena di mana pendidikan kewarganegaraan itu seharusnya ditekankan pelaksanaannya. Menurut saya pertanyaan yang seharusnya kita kemukakan bukan *either...or*, tetapi *both ...and*.

Sebagai ilustrasi adanya perbedaan pandangan tersebut, berikut ini disajikan tabel yang membandingkan pendapat dari dua ahli, Bernard Crick dan Paulo Freire.

	Bernard Crick	Paulo Freire
Hakikat Politik	Merekonsiliasi kelompok-kelompok kepentingan yang berbeda	Relasi politik semua manusia; pertarungan terus-menerus demi humanisasi dan menentang penindasan.
Justifikasi bagi Pendidikan Politik	Politik adalah sebuah bentuk organisasi sosial yang sangat didambakan, oleh karena itu perlu dipelajari.	Pendidikan tidak bisa dipisahkan dari politik: para pendidik harus memilih antara pembebasan dan domestifikasi (penjinakan).
Program untuk Pendidikan Politik	Politik literasi /Melek politik (<i>political literacy</i>).	Penyadaran (<i>Conscientization</i>).

Tabel 1. Perbedaan Pandangan Crick dan Freire

Dengan demikian, bukan persoalan apakah kewarganegaraan sebagai jaminan akan terpenuhinya hak untuk mendapatkan pendidikan atau pendidikan sebagai cara untuk menjadikan kewarganegaraan menjadi lebih efektif. Juga kurang berguna membedakan antara *implicit* dan *explicit*. Demikian juga arena PKn berlangsung, bisa pada level ruang kelas, sekolah secara keseluruhan, atau masyarakat. McCowan merangkumnya sebagai berikut.

	Activities	Structures and relations
School	a. explanation b. investigation c. discussion d. simulation student councils	Pedagogical relations Hidden Curriculum Ethos
Wider society	a. political participation b. volunteering	Social hierarchies, political structures etc.

Tabel 2. Arena Belajar PKn

Dengan berangkat dari pandangan tersebut, di bawah ini akan dikemukakan dua teori yang disarankan McCowan, yaitu teori transposisi kurikuler dan pelaksanaan tanpa jeda dalam PKn.

Teori Transposisi Kurikuler dalam PKn

Berbeda dengan pendidikan secara umum, PKn memiliki tujuan yang jelas. Yang menjadi permasalahan justru perdebatan yang sering muncul adalah seperti apa sosok warga negara, juga masyarakat, ideal yang ingin dicapai PKn, melupakan atau menyisihkan pertanyaan bagaimana kita melakukannya untuk mencapai tujuan tersebut. Singkatnya, pertanyaan tentang *ends* menyisihkan perhatian kita dari pertanyaan tentang *means*.

Apabila perhatian kita fokuskan pada pertanyaan tentang *means*, biasanya kita mengaitkan dengan diskusi tentang interpretasi minimal dan maksimal tentang PKn. Kerr, misalnya menemukan keterkaitan yang sangat erat antara interpretasi dan pendekatan atau strategi pembelajaran PKn. Tegasnya, menurut dia, interpretasi minimal, yang berusaha untuk memajukan kepentingan kelompok elit tertentu, pada umumnya menggunakan cara-cara yang dominan, yang sering disebut *content-led*, *knowledge-base*, *teacher-led*. Sedangkan interpretasi maksimal, yang berusaha untuk merangkul dan melibatkan secara aktif semua elemen masyarakat, di samping komponen pengetahuan dan isi, juga secara aktif mendorong siswa untuk melakukan investigasi dan interpretasi, termasuk diskusi dan debat, *project work*, dan bentuk-bentuk aktivitas belajar mandiri lainnya. Yang menjadi pertanyaan lebih lanjut adalah: Apakah hubungan itu selalu terjadi? Apakah hubungan itu secara logis atau semata-mata kebetulan? Dalam kondisi seperti apa kemungkinan hubungan itu tidak terjadi?

Sebagaimana kita maklumi, *outcomes* dari usaha pendidikan susah diprediksikan karena beberapa alasan. Pertama, setelah kita memiliki atau memilih tujuan tertentu yang menjadi prioritas, tugas untuk memilih cara untuk mencapainya jauh dari sifat secara langsung, khususnya jika tujuannya mencakup *knowledge*, *attitudes*, *dispositions*, *values*, dan *skill*, sebagaimana yang menjadi focus PKn. Dalam kasus PKn di Indonesia kita mengenalnya sebagai Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar. Kedua, pada tataran implementasi praktis, *educational means* –dalam bentuk sebuah kurikulum– ditransformasikan ke dalam beragam cara, yang kita sering sebut sebagai Standar Proses, karena alasan konteks khusus dan praktik guru. Terakhir, pengaruh terhadap diri peserta

didik atas apa yang kita lakukan sangat tergantung pada bagaimana mereka menyerap, megadopsi, atau menolak pesan yang ingin kita sampaikan.

Terkait dengan pertanyaan-pertanyaan tersebut, teori transposisi kurikuler berusaha untuk menjawab atau lebih tepatnya memberikan jawaban alternative. Namun demikian, sebelum membahas lebih lanjut, perlu kiranya dikemukakan pendapat Kristjansson (2002;2004) yang membedakan antara *methodological substantivism* dan *methodological formalism*. *Methodological substantivism* ditandai dengan baik bentuk ekspansif maupun nonekspansif pendidikan karakter, beragam metode dapat diadopsi untuk mencapai tujuan yang diharapkan. Sedangkan *methodological formalism* ditandai dengan pendekatan-pendekatan lain seperti filsafat dan klarifikasi nilai bagi anak, metode tertentu lebih disukai. Sekali lagi, hubungan antara *means* dan *ends* tetap tidak jelas. Ketidakjelasan itu bukan hanya mengapa untuk mencari tujuan tertentu lebih memilih pendekatan tertentu atau mengadopsi metode tertentu, tetapi juga apakah pilihan itu bermakna. Dengan demikian, saran McCowan, yang diperlukan adalah sebuah perspektif yang mencakup secara keseluruhan proses pendidikan, mulai dari tujuan, kurikulum sampai dampaknya pada peserta didik.

Uraian di bawah ini mengikuti alur berpikir McCowan dan diadaptasikan dengan praktik PKn di Indonesia. Sebagaimana kita ketahui, teori-teori yang ada saat ini berusaha untuk menjawab pertanyaan hubungan antara tujuan dan kurikulum. Konsep "transposisi didaktik" (*didactic transposition*) yang dikembangkan para teoretisi Francophone, McCowan (2009, p. 88) menyebut seperti Chevallard (1985), Conne (1986), Perrenoud (1986;1992) dan Tochon (1991) mengacu pada cara-cara sebuah pengetahuan berubah ketika menjadi bagian dari program kurikulum. McCowan lebih lanjut memberikan contoh tentang teori relativitas dari Einstein tidak muncul di sekolah sama seperti yang muncul di kalangan atau komunitas ilmuwan. Ia telah mengalami proses modifikasi tertentu ketika bergerak dari kalangan ilmuwan ke sekolah. Dalam dunia akademik dikenal ada dua macam transposisi, eksternal dan internal. Yang pertama mengacu pada transposisi pengetahuan ke dalam kurikulum sekolah, sedangkan yang kedua mengacu pada perubahan dari kurikulum resmi menjadi bahan ajar yang dipraktikkan guru di ruang kelas (Perrenoud, 1998). Tochon menyebut proses perubahan dari program kurikulum menjadi bahan ajar di ruang kelas sebagai transposisi pedagogis (*pedagogical transposition*).

Di negara-negara berbahasa Inggris, gagasan serupa dikemukakan Bernstein (1996; 1990) dengan istilah *recontextualization* dan *reproduction*. Menurut dia ada tiga tahap bagaimana sekolah mereproduksi bentuk-bentuk pengetahuan dari kelompok dominan dalam masyarakat menjadi bahan ajar di ruang kelas. Pertama, pengetahuan di produksi di universitas-universitas, pusat-pusat penelitian, dan sejenisnya. Kedua, untuk tujuan pembelajaran di kelas, pengetahuan ini kemudian direkontekstualisasi dalam bentuk buku teks dan petunjuk resmi kurikulum, mencakup, baik seleksi maupun adaptasi. Akhirnya, ketiga, ia direproduksi oleh para guru di ruang kelas. Kedua teori ini memiliki kesamaan, yaitu menggunakan pengetahuan sebagai *starting point* dan disiplin akademik, tetapi sebuah teori yang menjelaskan proses seleksi materi dan pedagogis dalam kurikulum harus membahas aspek lain: *intentionality* atau kesengajaan (maksud). Sebagaimana kita ketahui, setiap usaha pendidikan pasti punya maksud, entah berdasarkan aspirasi perubahan, mempertahankan tatanan ideal, disengaja atau tidak. Kedua teori tersebut juga menekankan fokusnya pada sistem sekolah formal, di mana disiplin akademik bersifat menonjol daripada konteks yang lebih luas seperti pendidikan untuk orang dewasa, tempat

pengasuhan, dan partisipasi di dalam gerakan sosial dan politik. Oleh karena itu, McCowan memperkenalkan transposisi kurikuler untuk mencakup pendidikan dalam arti luas. Menurut dia, *curricular transposition* mengacu pada proses materialisasi atau pengongkritan aspirasi atau gagasan-gagasan ke dalam program-program, pendekatan-pendekatan, dan aktivitas-aktivitas kependidikan (2009, p. 90).

Secara diagramik, McCowan (2009, p. 90) menyajikannya sebagai berikut.

	ENDS	MEANS
IDEAL	1. Ideal person/society	2. Curricular programme
REAL	4. Effects on students	3. Implemented curriculum

Tabel 3. Empat tahap transposisi kurikuler (Sumber, McCowan, 2009, p. 90)

Skema ini bisa diterapkan ke dalam berbagai disiplin ilmu, tetapi di sini difokuskan pada PKn di Indonesia. Pada tahap pertama, ada sebuah konsepsi tentang tujuan yang ingin dicapai, yaitu sosok warga negara atau masyarakat Indonesia yang ideal, sebagai tujuan atau misi PKn. Dari situ, sebuah program kurikuler yang ideal disusun, yang kemudian dimodifikasi ketika diimplementasikan di dalam konteks yang riil (nyata), yaitu di ruang kelas, sekolah atau masyarakat secara luas. Program yang diimplementasikan kemudian memengaruhi siswa, katakanlah memengaruhi kapabilitas dan identitas mereka sebagai warga negara Indonesia.

Proses ini mengandung "lompatan" di antara bidang yang berbeda: dari bidang tujuan ke cara (dalam hal ini, dari 1 ke 2, dan dari 3 ke 4), dan dari bidang ideal ke nyata (dalam hal ini, dari 2 ke 3). Lompatan ini sangat bermasalah. Sebuah kewarganegaraan yang ideal sulit terwujud melalui pendidikan karena hambatan-hambatan dalam hal penggunaan metode-metode kependidikan di dalam sebuah institusi atau latar lainnya, dan dalam hal pencapaian tujuan yang diharapkan itu pada diri siswa.

Transposisi, sebagaimana dalam musik, mencakup pergerakan dari satu *pitch* ke *pitch* lainnya tanpa mengubah melodi. Demikian juga dalam transposisi kurikulum, rentetan inisiatif kependidikan diharapkan terpelihara di seluruh tahapan yang berbeda. Ketika tentetan itu pecah sebagian atau keseluruhan, kita bisa menyebutnya sebagai '*curricular disjuncture*'. Skema di muka memiliki fungsi analitis, di mana tahap-tahapnya bukan diskrit atau kronologis secara urut. Pengertian ideal dan real juga problematis. Pembedaan ini bertujuan untuk menekankan perbedaan antara keberadaan kurikulum sebagai seperangkat gagasan dan praktik nyata pembelajaran di ruang kelas atau tempat lainnya.

Lompatan Pertama: Dari Tujuan ke Cara

Menurut para penganut pendekatan rasional teknis seperti Tyler, setiap kurikulum harus memiliki tujuan yang jelas. Tujuan ini yang akan menentukan cara untuk mencapainya. Tiga konsep *proximity* yang relevan untuk ini adalah: *separation*, *harmony*, dan *unification*. Pemisahan (*separation*) adalah pandangan yang paling umum diyakini, bahwa antara tujuan dan cara adalah dua hal yang terpisah. Hubungan yang terjadi biasanya diyakini

sebagai hubungan sebab akibat. Sedangkan pada konsep *harmony* pada umumnya dipandang sebagai usaha untuk mengharmonikan tujuan dan cara, misalnya gerakan untuk mendemokratisasikan sekolah. Konsep *unification* tercipta ketika harmoni mencapai bentuknya yang sempurna. Di samping *proximity*, konsep lain yang relevan adalah *rationality*, yang mencakup rasionalitas empiris, tradisi, imperatif, dan hubungan logis (McCowan, 2009, p. 96).

Lompatan Kedua: Implementasi

Telah banyak kajian empiris bahwa terjadi transformasi yang dialami program kurikulum ketika diimplementasikan di lapangan (Murphy, 2004; Benavot & Resh, 2003). Bahkan ada idiom: *the evil is in detail*. Temuan dari penelitian Murphy tentang implementasi kurikulum baru SD di Ireland mengidentifikasi hambatan sebagai berikut: *teaching resources, pupil-teacher ratio, teacher education, and teachers' attitude and beliefs*. Sedangkan hasil penelitian Benavot & Resh membedakan antara faktor tingkat makro dan meso sebagai faktor yang memengaruhi implementasi kurikulum. Faktor makro yang dimaksud adalah karakteristik lembaga dan struktural sistem pendidikan nasional. Sedangkan faktor meso adalah karakteristik komunitas dan sekolah lokal. Pendekatan *fidelity* ini berlawanan dengan pendekatan adaptif atau adaptif timbal-balik (*mutual adaptive*), yang berusaha menganalisis kompleksitas implementasi di lapangan proses perubahan vis-a-vis bagaimana inovasi berkembang atau berubah selama proses implementasi. Singkatnya, bagaimana rekonfigurasi kurikulum dengan warna karakteristik lokal. Pendekatan lain yang bersifat partisipatoris adalah *enactment* (Ball & Cohen, 1996; Spillane, 1999; Thornton, 1995). Pendekatan ini memfokuskan pada cara di mana '*curriculum is shaped through the evolving constructs of teachers and students*' (McCowan, 2009, mengutip Snyder et. Al.1992, p. 404).

Lompatan Ketiga: Dampaknya pada Siswa

Seperti halnya dengan implementasi, penelitian dan kajian tentang faktor yang memengaruhi belajar siswa juga banyak sekali. Beberapa isu terkait dengan bagaimana siswa belajar tentang PKn. Hahn (1998, p. xi) membedakan dua paradigma penelitian tentang belajar politik di antara anak muda: pertama, model "sosialisasi politik". menonjol pada era 60-an dan 70-an, lebih menekankan faktor-faktor yang memengaruhi perkembangan sikap dengan menempatkan warga negara sebagai penerima pasif; kedua, model "perkembangan kognitif", yang melihat siswa sebagai pelaku yang memiliki peran lebih aktif di dalam merekonstruksi pengetahuan, sikap, dan nilai. Sebuah model yang cukup bagus dikembangkan IEA Civic Education Study (Torney-Purta et.al,1999) yang dikenal dengan model *octagon*. Individu siswa dipandang sebagai tergantung pada dua level pengaruh: "inner ring", di mana individu berinteraksi secara fisik-keluarga, teman, sekolah, dan organisasi komunitas, dan '*outer octagon*', pengaruh struktural dan kelembagaan terkait dengan posisi/sikap nasional dalam dunia internasional, para pahlawannya, nilai-nilai religius, proses politik, dan sebagainya. Terkait dengan proses pendidikan, Biesta and Lawy (2006, p. 73) menyatakan:

Education is a process of communication, which relies upon the active acts of meaning-making of learners and it is this unpredictable factor which makes education possible in the first place...

Memahami Transposisi Kurikuler

Hubungan antara tujuan dan cara dapat dipahami yang diyakini terjadi *disjuncture* direvisi oleh Dewey (1964, p. 70) dengan pernyataannya sebagai berikut:

[T]he ends, objectives, of conduct are those foreseen consequences which influence present deliberation and which finally bring it to rest by furnishing an adequate stimulus to overt action. Consequently ends arise and function within action. They are not, as current theories too often imply, things lying beyond activity at which the latter is directed.

Dalam bukunya yang lain, Dewey (1966, p. 106) menekankan bahwa:

Every means is a temporary end until we have attained it. Every end becomes a means of carrying activity further as soon as it is achieved. We call it end when it marks off the future direction of the activity in which we are engaged in; means when it marks off the present direction.

Memahami *Seamless Enactment*

Sebagaimana telah dikemukakan, tidak ada jaminan akan selalu ada hubungan antara tujuan dan cara untuk mencapainya. Untuk mengatasi masalah ini, konsep *seamless enactment* memberikan solusi. Konsep ini memperluas konsep yang dikemukakan Snyder et al dalam dua cara. Pertama, ia melihat pelaksanaan sebagai sebuah proses yang dapat diterapkan pada 'lompatan' pertama dan ketiga (penentuan cara berdasarkan tujuan dan pengaruh pada siswa), juga pada proses implementasi program kurikuler. Kedua, ia juga menambahkan unsur harmonisasi nilai-nilai atau prinsip-prinsip yang melandasi kegiatan. Sebagaimana telah dikemukakan, ada tiga gerakan dalam teori transposisi kurikuler. Dari seperangkat aspirasi menjadi program kurikuler, implementasinya dalam praktik, dan dampaknya pada siswa. Pada tahap pertama, *seamless enactment* mencakup harmoni atau unifikasi antara tujuan dan cara. Dalam kaitannya dengan PKn di Indonesia, harmoni mencakup tujuan pendidikan berdasarkan Pancasila, yang dikenal sebagai *prefigurative citizen*. Unifikasi adalah bentuk sempurna dari harmoni.

Ahli lain yang menghendaki penghindaran pembedaan *ends* dari *means* adalah John Dewey, yang menyatakan bahwa sekolah adalah miniatur atau laboratorium masyarakat. Sebagaimana lewat pernyataannya: '*means as things lying beyond activity at which the latter is directed*' (1964, p. 70). Skema teoretis lainnya yang relevan adalah kategorisasi desain kurikulum ke dalam model *content, process, and product*. Ketiga model ini memiliki rasionalitas yang berbeda-beda. Pendekatan 'isi' sejalan dengan rasionalitas tradisi, pendekatan produk sejalan dengan rasionalitas empiris, dan pendekatan proses sejalan dengan rasionalitas imperatif. Tetapi dari ketiga model ini, model proses lah yang paling cocok dengan teori *seamless enactment*. Ross (2002) menyebutkan Swedia sebagai contoh negara yang menerapkan model proses sebagai desain kurikulum. Di sini keterlibatan guru dalam proses perumusan dan pelaksanaan menjadi sebuah keniscayaan. Pendekatan isi secara murni telah banyak dikritik.

Setidaknya ada dua justifikasi untuk *seamless enactment*. Pertama, dari segi efektivitas. Dengan pelaksanaan tanpa jeda ini, karena menyatunya antara tujuan dan cara, maka efektivitas pembelajaran, dan dengan demikian pendidikan akan terjamin. Kedua, secara moral dan politik, keterlibatan guru dalam perumusan dan pelaksanaan kurikulum lebih diharapkan daripada memosisikan guru hanya sebagai pelaksana dalam

implementasi kurikulum. Konsep *curriculum understanding* dari Pinar nampaknya relevan di sini.

Sedangkan kelemahan, kalau harus disebutkan, juga ada dua. Pertama, tidak ada yang perlu dikhawatirkan dengan adanya 'pemisahan' jika ia mencapai apa yang dituju. Kedua, hak kontrol yang dimiliki guru dan siswa terhadap kurikulum dipersepsikan sebagai hal yang positif. White (2007, p. 14) menyatakan:

The curriculum should have some bearing on the shape of our future society. What this shape should be a political question: it is for the democratic electorate to make decisions about it. The teacher should have no more voice in this than the postman.

Secara pribadi saya kurang setuju dengan pendapat White ini.

Implikasi

Ada tiga implikasi yang muncul dari hasil pembahasan tentang *seamless enactment* (McCowan, 2009, p. 191). Pertama, kewarganegaraan seyogyanya tidak dipandang sebagai sebuah tujuan eksternal di mana proses pendidikan diarahkan. Kedua, pendidikan kewarganegaraan mencakup transformasi lembaga di mana ia berlangsung. Ketiga, pendidikan kewarganegaraan harus berlangsung melampaui lembaga kependidikan (sekolah). Memang harus diakui ada kelemahan dari PKn, sebagaimana dikemukakan Clark (1999): (1) tidak adanya konsensus materi apa saja yang harus dimasukkan; (2) tidak adanya penekanan pada keterlibatan warga; (3) memusatkan pada struktur dan fungsi pemerintah nasional daripada isu-isu lokal; (4) melihat ke belakang, tanpa menghubungkan dengan masa depan; dan (5) menekankan pada isi daripada ketrampilan.

Sebagai pelaku di garda terdepan, guru hendaknya mengembangkan potensinya melalui beragam strategi sebagai berikut: (1) menghadapi dan memandang dengan perbedaan; (2) mengubah sudut pandang dalam melihat konteks; (3) mengupayakan penyesuaian aspirasi dengan peluang-peluang yang ada; dan (4) melalui keterlibatan secara aktif di dalam dan lintas peradaban yang menghasilkan bentuk-bentuk kelembagaan, budaya, dan sosial (Bussey, 2009; Inayatullah, 2008). Pentingnya guru, juga dikemukakan Pinar et.al (2008):

After the curriculum has been developed, that is, after the phases of policy, planning, design, implementation, embodiment in material form (including in print and/or technological forms), then supervised and evaluated, what is still missing in the effort to understand curriculum as institutional text? It is the experience of teaching and learning.

Agency guru sebagai *educated professional, content knowledge professional, content knowledge for teaching professional and knowledge-rich practitioner* perlu mendapatkan perhatian dari para pemangku kepentingan, khususnya para guru sendiri sehingga mereka memiliki *self-efficacy* yang tinggi. Senada dengan ini, Bauman (1993, p. 11) secara persuasif mengingatkan:

We can regain truly human forms of moral agency in the postmodern age, not by giving children 'the learnable knowledge of rules' based on rational, law-oriented ethics, but by looking for alternative conceptions of moral responsibility based on human spontaneity, ambiguity, and wonder.

Reference

- Apple, M.W. (2006). *Educating the "right" way, markets, standards, god, and inequality*. 2nd edition. New York and London: Routledge.
- Bailey, P.L.J. (2013) Globalising knowledge, *British Journal of Sociology of Education*, 34:4, 622-634, DOI:10.1080/01425692.2013.797670.
- Ball, D.L. and Cohen, D.K.(1996), 'Reform by the book: What is or might be the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?' *Educational Researcher*, 25 (9), 6-14.
- Bauman, Z. (1993), *Post-modern ethics*, Oxford: Blackwell.
- Benavot, A. & Rest, N. (2003), 'Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: A comparative study of Arab and Jewish School in Israel', *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 171-96.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of pedagogic discourse (class, codes and control, Vol.4)*.London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Biesta, G. and Lawy, R. (2006), 'From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy, and practice', *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79.
- Bowe, R., and Ball, S. With Gold A. (1992). *Reforming education and changing schools: case study in policy sociology*. London: Routledge.
- Bussey, M. (2009). Six Shamanic Concept: Exploring the Between in Future Work. *Foresight*. 11 (2), 29-42.
- Clark, T. (1999) 'Rethinking civic education for the 21st century' in D. Marsh (ed.) *Preparing Our Schools for the 21st Century (1999 ASCD Yearbook)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Coburn, C.E., "The role of Nonsystem Actors in the Relationship Between Policy and Practice: The Case of Reading Instruction in California. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Spring 2005, Vol. 27 No. 1, pp.23-52.
- Croll, P.*et.al.*, 1994. "Teachers and Education Policy: Roles and Models", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42 No. 4 (dec., 1994), pp.333-347.
- Dewey, J. (1964), "The nature of aims' in R. Archamault (ed.) *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. London: Collier-Macmillan.
- ... "State-approved knowledge? Ten Steps Down the Slippery Slope" in M.J. Golby (ed.), *The Core Curriculum, Perspectives 2*, University of Exeter, 1980, p.p. 11-20.

- Innayatullah, S. (2008), Six Pillars: futures thinking for transforming. *Foresight* 10 (1), 4-21.
- Kerr, D. (1999), 'Citizenship education in the curriculum: An international review', *The School Field*, X (3/4), 5-32.
- Murphy, B. (2004), 'Practice in Irish infant classrooms in the context of the Irish primary school curriculum(1999): Insights from a study of curriculum implementation', *International of Early Years Education*, 12 (3), 245-57.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education*. London and New York: Continuum
- McCulloch, G., Helsby, G. and Knight, P. (2000) *The Politics of Professionalism*. London:Continuum.
- Pinar, W.F., Reynold, W.M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (2008) *Understanding curriculum: An Introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Roos, A. (2002). 'Citizenship education and curriculum theory' in D. Scott and H Lawson (eds.) *Citizenship Education and the Curriculum*. Westport, CT: Ablex.
- Spillane, J.P. (1999), 'External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment', *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 143-75.
- Taubman, P.M. (2009). *Teaching by numbers, deconstructing the discourse of standards and accountability*. New York and London: Routledge.
- White, J. (2007). 'What schools are for and why', *IMPACT* Paper No. 14. London: Philosophy of Aducation Society of Great Britain