

Peran Pembelajaran Literasi dan Keagamaan dalam Mendukung Pendidikan Anak-Anak Pekerja Migran Indonesia di Penang, Malaysia

The Role of Literacy and Religious Learning in Supporting the Education of Indonesian Migrant Workers' Children at Sanggar Bimbingan Permai, Penang, Malaysia

Ilham¹, Anasa Dewi Ayu², Meidiana³, Sarah Panjaitan⁴, Fitri Kurnia⁵

¹²³⁴Institut Agama Islam Daar Al Uluum Asahan, Kisaran, Indonesia

ARTICLE INFO

Article history:

Received 10 October 2026

Revised 15 October 2026

Accepted 17 October 2026

Available online 22 October 2026

Keywords

community learning centre; children of Indonesian migrant workers; literacy; Islamic religious education; non-formal education; Penang



This is an open access article under the [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

Copyright © 2026 by Author. Published

ABSTRACT

Children of Indonesian migrant workers in Malaysia whose parents lack complete documents are often unable to enter formal schools, which makes community learning centres (*sanggar bimbingan*) an alternative learning space. This article describes the role of literacy and religious learning at *Sanggar Bimbingan Permai* in Penang, together with the support strategies and constraints that accompanied it. "Role" is understood as the function that learning activities perform in a child's education, not as a measured effect. The study used a descriptive qualitative single-case design. Data came from document analysis—daily activity journals, weekly reflections, weekly team reports, the work programme, and the team's final report—covering 7–30 September 2026, and were coded thematically. Three layers of learning ran in parallel: functional literacy (reading and writing, numeracy, Indonesian and English, and reasoning about fact and opinion); religious literacy (communal Duha prayer, individual Qur'an recitation with correction of

articulation points, introduction to the attributes of Allah, and basic Islamic education); and identity strengthening through national songs, civics, and regional dance. By schedule, religious activities took the largest share of weekly scheduled hours. Facilitators handled mixed abilities through step-by-step guidance, repetition, everyday examples, and direct coaching; the main constraints were uneven abilities, partial attendance, and limited facilities. Because learning outcomes were not measured, the article does not claim programme effectiveness. It offers a map of practice and a simple outline for recording learning progress, for the centre and for further research.

ABSTRACT

Anak pekerja migran Indonesia di Malaysia yang orang tuanya tidak berdokumen lengkap sering tidak dapat masuk sekolah formal, sehingga sanggar bimbingan menjadi ruang belajar alternatif. Artikel ini mendeskripsikan peran pembelajaran literasi dan keagamaan di Sanggar Bimbingan Permai, Penang, beserta strategi pendampingan dan kendalanya. Peran dipahami sebagai fungsi yang dijalankan kegiatan belajar dalam pendidikan anak, bukan sebagai pengaruh yang terukur. Penelitian memakai pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus tunggal. Data berasal dari analisis dokumen—jurnal kegiatan harian, refleksi mingguan, laporan pekanan, program kerja, dan laporan akhir tim pendamping—untuk periode 7–30 September 2026, lalu dianalisis secara tematik. Hasilnya menunjukkan tiga lapis pembelajaran yang berjalan bersamaan: literasi fungsional (baca-tulis, numerasi, bahasa Indonesia dan Inggris, serta penalaran fakta dan opini); literasi keagamaan (salat Duha berjamaah, mengaji satu per satu dengan koreksi makhraj, pengenalan sifat Allah, dan dasar Pendidikan Agama Islam); dan penguatan identitas melalui lagu nasional, Pendidikan Kewarganegaraan, dan tari daerah. Menurut jadwal, kegiatan keagamaan memakai jam terjadwal terbanyak per pekan. Pendamping mengelola kemampuan peserta didik yang beragam dengan bimbingan bertahap, pengulangan, contoh keseharian, dan bimbingan langsung; kendala utamanya adalah kemampuan yang tidak seragam, kehadiran yang tidak penuh, dan sarana yang terbatas. Karena hasil belajar tidak diukur, artikel ini tidak menyimpulkan efektivitas program. Artikel menawarkan peta praktik dan rancangan pencatatan perkembangan belajar bagi pengembangan sanggar dan penelitian lanjutan.

PENDAHULUAN

Setiap anak berhak belajar tanpa memandang status hukum, kebangsaan, atau kewarganegaraan, tetapi banyak anak migran masih berada di luar sekolah karena hambatan

Corresponding Author

Email: ilham@iaidu-asahan.ac.id¹, anasa856766@gmail.com², meid68857@gmail.com³, Sarahpanjitan34@gmail.com⁴, fitrikurnia2054@gmail.com⁵

hukum dan praktis, terutama anak yang tidak memiliki dokumen (UNICEF, 2020). Hambatan itu mencakup kendala bahasa, norma sosial, proses hukum dan administrasi yang tidak jelas, serta ketiadaan dokumen identitas atau pengakuan atas pendidikan sebelumnya (UNICEF, 2020).

Di Malaysia, kondisi tersebut dialami anak pekerja migran Indonesia yang orang tuanya tidak berdokumen lengkap. Hutasoit dan Jamaan (2026) menjelaskan bahwa anak pekerja migran ireguler sulit mengakses sekolah formal karena tidak memiliki dokumen identitas yang diwarisi dari orang tuanya, sehingga pendidikan nonformal menjadi pilihan terakhir. Hidayat et al. (2023) menelusuri penyebab status tanpa dokumen itu dan lahirnya Sanggar Bimbingan Hulu Langat sebagai jalan keluar, sedangkan Maharani et al. (2024) menelaah peran pemerintah dalam layanan pendidikan bagi anak yang tidak terdaftar secara resmi, termasuk melalui sekolah formal dan nonformal. Robbani dan Mulyah (2026) merangkum bahwa Immigration Act 1959/63 dan Education Act 1996 membatasi akses sekolah negeri bagi warga negara atau pemegang dokumen yang sah.

Di Pulau Penang, pendidikan alternatif itu antara lain dijalankan oleh organisasi Permai (Pertubuhan Masyarakat Indonesia) melalui Sanggar Bimbingan Permai. Hutasoit dan Jamaan (2026) mencatat bahwa organisasi ini berlandaskan hukum di Malaysia, bahwa sanggarnya berada di bawah naungan Sekolah Indonesia Kuala Lumpur (SIKL) dengan program paket A, B, dan C berkurikulum kesetaraan, dan bahwa hingga 2025 terdapat 68 peserta didik, 60 di antaranya telah memiliki Surat Bukti Pencatatan Kelahiran (SBPK) menurut keterangan pengurus.

Selain soal akses, sejumlah kajian menyoroti isi pembelajaran di sanggar bimbingan: materi Pendidikan Agama Islam (PAI) di Sanggar Bimbingan Sungai Mulia 5 (Merlynn et al., 2024), tradisi literasi Al-Qur'an di Sanggar Bimbingan Pantai Dalam (Amalia & Surur, 2026), strategi pengajaran adaptif di pusat bimbingan Kuala Lumpur (Robbani & Mulyah, 2026), pendampingan literasi multilingual di Sanggar Bimbingan Gombak Utara (Khadijah et al., 2026), dan pendidikan karakter keagamaan dan kebangsaan bagi anak pekerja migran di Penang (Triyawan et al., 2026). Dari sisi tata kelola, Heryati et al. (2026) meneliti pusat belajar komunitas di Sabah dan Sarawak yang memperkuat identitas nasional melalui kurikulum nasional, bahasa Indonesia, dan kegiatan budaya.

Dalam rangkaian kajian yang ditelaah penulis, pembahasan tentang Permai berfokus pada peran organisasi dan pemenuhan hak pendidikan (Hutasoit & Jamaan, 2026). Kajian praktik pembelajaran sebagian besar berasal dari sanggar lain atau menyorot bidang tertentu, seperti pendidikan agama, literasi Al-Qur'an, atau literasi multibahasa. Kajian Triyawan et al. (2026) di Penang memadukan kompetensi keagamaan dan kebangsaan, tetapi berfokus pada pendidikan karakter, bukan pada literasi dasar dan numerasi. Uraian tingkat kegiatan yang memperlihatkan bagaimana literasi dasar, literasi keagamaan, dan penguatan identitas berjalan bersama dalam satu rutinitas mingguan di Sanggar Bimbingan Permai, lengkap dengan cara pendamping mengelola kemampuan peserta didik yang beragam, belum tampak dalam kajian-kajian tersebut. Artikel ini mengisi celah itu secara terbatas.

Artikel ini menjawab tiga pertanyaan: (1) bagaimana bentuk pembelajaran literasi dan keagamaan berjalan di Sanggar Bimbingan Permai pada 7–30 September 2026; (2) strategi pendampingan dan kendala apa yang tercatat; dan (3) peran apa yang dapat dan tidak dapat didukung oleh data tersebut bagi pendidikan anak. "Peran" di sini dibaca sebagai fungsi kegiatan belajar dalam pendidikan anak di sanggar—apa yang diisi, disambungkan, dan dijaga—bukan sebagai pengaruh yang terukur. Artikel ini tidak menguji efektivitas program. Kontribusinya ada pada tiga hal: gambaran rutinitas pembelajaran satu sanggar di Penang, matriks yang

menghubungkan kendala, strategi, dan temuan kajian terdahulu, serta rancangan pencatatan perkembangan belajar yang dapat dipakai sanggar.

KERANGKA KONSEPTUAL

Artikel ini memakai tiga sudut pandang untuk membaca data.

Literasi sebagai keterampilan dasar dan praktik sosial. UNICEF (2020) menempatkan keterampilan dasar, yaitu literasi, numerasi, dan keterampilan digital, sebagai syarat belajar lanjutan, dan menekankan fokus pada keterampilan dasar agar anak tidak putus sekolah. Khadijah et al. (2026) menambahkan dimensi bahasa: literasi multibahasa tidak hanya berarti membaca dan menulis dalam satu bahasa, tetapi juga memakai beberapa bahasa secara luwes dalam belajar. Amalia dan Surur (2026) memandang literasi Al-Qur'an bukan sekadar aktivitas teknis, melainkan praktik sosial-religius yang mencakup dimensi afektif, motivasional, dan sosial.

Pendidikan agama dan kegiatan budaya sebagai bagian dari identitas. Robbani dan Muliya (2026), dengan merujuk kajian diaspora, menyebut PAI sebagai "jangkar identitas" bagi anak migran. Heryati et al. (2026) menunjukkan bahwa bahasa Indonesia dan kegiatan budaya ikut memperkuat identitas nasional anak di pusat belajar komunitas.

Pedagogi adaptif. Robbani dan Muliya (2026) mendefinisikan strategi adaptif sebagai kemampuan pendidik menyesuaikan metode, media, dan penilaian secara dinamis terhadap kendala lingkungan, seperti kelas heterogen dan bahan ajar yang terbatas. Pengajaran multigrade dan pembelajaran terdiferensiasi menjadi bentuk penerapannya.

Ketiganya dipakai sebagai lensa pengodean: apa yang diajarkan (literasi fungsional, literasi keagamaan, identitas), bagaimana mengajarkannya (strategi adaptif), dan apa yang menghambat. Pada tahap sintesis, ketiga lensa itu dipakai untuk menimbang peran apa yang dapat dibaca dari data, dengan membedakan secara tegas antara yang tercatat dan yang terukur.

METODE

Pendekatan dan lokasi

Penelitian ini memakai pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus tunggal, sebagaimana juga dipakai Khadijah et al. (2026) serta Robbani dan Muliya (2026). Kasusnyanya adalah praktik pembelajaran di Sanggar Bimbingan Permai, Pulau Pinang, Malaysia, pada 7–30 September 2026. Tiga pekan pertama diisi kegiatan belajar terjadwal, sedangkan pekan keempat didominasi kegiatan penutup berupa penampilan tari dan perpisahan.

Posisi peneliti

Penulis terlibat langsung sebagai pendamping pembelajaran bersama anggota tim lain, sehingga penulis juga berposisi sebagai pengamat-peserta; meskipun demikian, data yang dianalisis dalam artikel ini berasal dari dokumen, bukan dari catatan observasi yang terpisah. Kedekatan ini memudahkan akses pada rincian kegiatan, tetapi berisiko membuat penilaian cenderung positif. Risiko itu dikelola dengan memisahkan uraian kegiatan dari klaim hasil, memeriksa silang antardokumen, dan membatasi kesimpulan pada hal yang tercatat.

Sumber data

Data berupa dokumen yang disusun tim pendamping selama kegiatan:

- jurnal kegiatan harian dan refleksi mingguan salah seorang pendamping pada pekan 1–3 (7–25 September), memuat tanggal, bentuk kegiatan, peran, kendala, upaya penyelesaian, dan capaian yang dicatat;
- laporan pekanan tim pada pekan 1–4, memuat jadwal, durasi, dan catatan hasil tiap kegiatan;
- program kerja tim, memuat jadwal dan penanggung jawab kegiatan;

- laporan akhir kelompok, khususnya identifikasi masalah, realisasi program per pekan, dan evaluasi; serta
- lampiran laporan individual empat anggota tim dalam laporan akhir, yang memuat catatan pengajaran per kelas.

Penelitian ini tidak memakai wawancara, survei, atau tes hasil belajar. Konteks kelembagaan sanggar diambil dari Hutasoit dan Jamaan (2026), bukan dari data primer.

Analisis dan keabsahan data

- Kegiatan dari seluruh dokumen dipindahkan ke lembar kerja menurut tanggal.
- Setiap kegiatan dikode ulang menurut isinya, bukan menurut label bidang pada dokumen sumber. Misalnya, kosakata bahasa Inggris dan keterampilan seni budaya, yang pada jurnal diberi label “keagamaan”, dikelompokkan sebagai literasi bahasa dan kegiatan identitas.
- Kode dikelompokkan menjadi tiga tema besar: bentuk pembelajaran, strategi pendampingan, dan kendala.
- Temuan diperiksa silang antara jurnal harian, refleksi mingguan, dan laporan pekanan. Informasi yang hanya muncul pada satu dokumen diberi atribusi.
- Tema ditafsirkan dengan kerangka konseptual dan dibandingkan dengan kajian terdahulu.

Pemeriksaan awal menemukan tiga sifat dokumen yang membatasi cara data dipakai. Pertama, kolom hasil pada laporan pekanan berulang hampir kata demi kata antarpekan untuk mata pelajaran yang sama, sehingga kolom itu dibaca sebagai materi yang dijadwalkan, bukan catatan perkembangan mingguan. Kedua, lampiran laporan individual keempat anggota dalam laporan akhir memuat daftar kegiatan yang identik; lampiran itu diperlakukan sebagai satu catatan tim, bukan empat sumber independen. Ketiga, sejumlah tanggal dan hari saling bertentangan antardokumen (misalnya entri yang bertahun 2025 atau berbulan Oktober pada kegiatan September 2026). Untuk urutan waktu, penulis memakai tanggal dari jurnal harian yang konsisten dengan kalender September 2026, dan entri yang tanggalnya tidak dapat dipastikan tidak dipakai sebagai dasar urutan.

Analisis dokumen mengikuti prosedur umum yang diuraikan Bowen (2009), yaitu pemindaian, pembacaan cermat, dan penafsiran dokumen. Pengodean dan pembentukan tema mengikuti tahapan analisis tematik Braun dan Clarke (2006).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Ritme pembelajaran mingguan

Selama 7–30 September 2026, pembelajaran di Sanggar Bimbingan Permai berjalan dalam tiga lapis yang berlangsung bersamaan: literasi fungsional, literasi keagamaan, dan penguatan identitas, dengan bimbingan bertahap sebagai cara kerja utama. Rutinitasnya relatif tetap (Tabel 1): pelajaran akademik berlangsung pada pagi dan siang, latihan tari setiap hari pukul 14.00–15.00, dan kegiatan keagamaan komunal pada malam hari.

Tabel 1. Pola kegiatan mingguan di Sanggar Bimbingan Permai

Lapis	Kegiatan	Jadwal menurut program kerja	Jam terjadwal per pekan
Literasi fungsional	Bahasa Indonesia	Senin, 09.30–11.30	2

Lapis	Kegiatan	Jadwal menurut program kerja	Jam terjadwal per pekan
Literasi fungsional	Bahasa Inggris	Selasa, 09.30–11.30	2
Literasi fungsional	Matematika	Rabu, 09.30–11.00	1,5
Literasi fungsional	IPA dan IPS	IPA Senin, IPS Selasa; masing-masing 12.00–13.00	2
Subtotal			7,5
Literasi keagamaan	Salat Duha berjamaah	Senin–Jumat, 09.00–09.30	2,5
Literasi keagamaan	Pendidikan Agama Islam	Jumat, 10.00–11.30	1,5
Literasi keagamaan	Mengaji dan tajwid	Senin–Jumat, 20.00–21.00	5
Literasi keagamaan	Pengajian dan yasinan	Kamis, 20.00–22.00	2
Subtotal			11
Identitas dan budaya	Pendidikan Kewarganegaraan (PKN)	Rabu, 12.00–13.00	1
Identitas dan budaya	Seni budaya dan praktik	Kamis, 09.30–11.30	2
Identitas dan budaya	Latihan tari daerah	Senin–Jumat, 14.00–15.00	5
Subtotal			8
Penunjang	Senam pagi	Jumat, 09.30–10.00	0,5
Penunjang	Kebersihan sanggar	Sabtu, 10.00–12.00	2
Subtotal			2,5

Sumber: program kerja dan laporan pekanan tim pendamping, September 2026; jam per pekan dihitung penulis dari jadwal tertulis (jadwal, bukan kehadiran aktual). Salat Duha bersumber dari laporan pekanan. Hari dapat bergeser antarpekan (misalnya IPA, PKN, bahasa Inggris), dan laporan pekanan mencatat matematika pukul 09.30–11.30. Program kerja menyebut mengaji malam di rumah salah satu warga, sedangkan laporan pekanan menulis lokasinya di sanggar; lokasi ini belum dapat dipastikan.

Tabel 1 memperlihatkan bahwa kegiatan keagamaan tidak terpisah dari rutinitas belajar: ia hadir di awal hari (Duha), di tengah pekan (PAI), dan pada malam hari (mengaji dan yasinan). Pola yang luwes ini sejalan dengan ciri sanggar bimbingan sebagai lembaga nonformal dengan jam belajar fleksibel dan pendidik sukarela (Robbani & Mulyah, 2026). Daftar mata pelajarannya

juga konsisten dengan keterangan Hutasoit dan Jamaan (2026) bahwa sanggar menjalankan program kesetaraan, walaupun dokumen penulis tidak memuat kurikulum tertulisnya.

Perhitungan dari jadwal memberi dua pembacaan yang tidak tampak dari daftar kegiatan saja. Pertama, kegiatan keagamaan memakai jam terjadwal terbanyak (11 jam per pekan), lebih banyak daripada mata pelajaran akademik inti (7,5 jam). Kedua, praktik membaca yang paling sering dijadwalkan adalah membaca Al-Qur'an: lima kali seminggu, sedangkan pelajaran bahasa Indonesia terjadwal sekali seminggu. Dengan demikian, pada tingkat jadwal, literasi keagamaan berfungsi sebagai rutinitas membaca harian di sanggar, selaras dengan pandangan Amalia dan Surur (2026) bahwa literasi Al-Qur'an adalah praktik yang melekat pada keseharian anak. Pembacaan ini punya batas: sebagian jam itu adalah mengaji malam yang lokasinya belum pasti, kehadiran anak tidak tercatat, dan data tidak memungkinkan kesimpulan bahwa membaca Al-Qur'an memengaruhi kemampuan membaca dalam aksara Latin.

B. Literasi fungsional: dari mengenal huruf sampai membedakan fakta dan opini

Catatan harian pendamping menunjukkan rentang materi yang lebar (Tabel 2). Pada tingkat paling dasar, pendamping mengenalkan bentuk angka dan berhitung sederhana (8 September) serta membimbing membaca dan menulis, termasuk mengenal huruf dan kata serta melatih ketepatan menulis (14 September). Pada tingkat yang lebih tinggi, peserta didik diajak membedakan kalimat fakta dan opini dengan contoh sehari-hari (15 September), mempelajari kelipatan persekutuan terkecil (22 September), dan menulis serta membaca kosakata bahasa Inggris (23 September). Lampiran laporan individual dalam laporan akhir menambahkan bahwa pengajaran berlangsung per kelas, dari kelas 1 hingga kelas 4: warna dalam bahasa Inggris di kelas 1, pembagian dan sapaan bahasa Inggris di kelas 2, posisi benda dan fenomena alam di kelas 3, serta sumber daya alam di kelas 4. Materi fakta dan opini menunjukkan bahwa literasi di sanggar tidak berhenti pada membaca teks, tetapi mulai menyentuh kemampuan menilai informasi.

Tabel 2. Catatan kegiatan literasi, keagamaan, dan identitas dalam jurnal harian salah seorang pendamping, 7–25 September 2026

Tanggal	Kegiatan (dikode menurut isi)	Lapis	Catatan pendamping yang relevan
7 Sep	Salat Duha berjamaah; pendamping membimbing	Keagamaan	Dicatat “terbiasa” sejak hari pertama (lihat bagian G)
8 Sep	Pengenalan angka dan berhitung sederhana	Fungsional	Sebagian peserta perlu dibimbing perlahan
9 Sep	Pengenalan keberagaman budaya Indonesia	Identitas	—
10 Sep	Keterampilan dan seni budaya; contoh keberagaman suku	Identitas	—
14 Sep	Pendampingan membaca dan menulis; mengenal huruf dan kata	Fungsional	Latihan ketepatan menulis
15 Sep	Bahasa Indonesia: kalimat fakta dan opini	Fungsional	Sebagian masih sulit membedakan (refleksi pekan 2)
17 Sep	PAI: dasar-dasar agama, keimanan kepada Allah	Keagamaan	—

Tanggal	Kegiatan (dikode menurut isi)	Lapis	Catatan pendamping yang relevan
18 Sep	Mengaji satu per satu; latihan makhraj	Keagamaan	Sebagian perlu bimbingan melafalkan huruf hijaiyah
21 Sep	Lagu wajib nasional; contoh pelafalan lirik, menyanyi bersama	Identitas	—
22 Sep	Matematika: kelipatan persekutuan terkecil (KPK)	Fungsional	Sebagian sulit memahami pecahan (refleksi pekan 3)
23 Sep	Kosakata bahasa Inggris: menulis dan membaca	Fungsional	Sebagian sulit menghafal kosakata (refleksi pekan 3)
24 Sep	Sifat-sifat Allah: dikenalkan, dihafal, dibaca berulang	Keagamaan	Sebagian sulit mengingat (refleksi pekan 3)
25 Sep	Menghias majalah dinding (mading) sebagai karya bersama	Identitas	—

Sumber: jurnal kegiatan individual dan refleksi mingguan salah seorang pendamping, pekan 1–3. Jurnal memuat satu entri utama per hari, sehingga tabel ini adalah cuplikan catatan satu pendamping, bukan jadwal lengkap. Judul kegiatan 22 September pada sumber tertulis “Pecahan Seratus”, sedangkan isinya KPK. Kolom lapis adalah pengodean penulis.

Tabel 2 memperlihatkan pola yang tidak disebut pendamping secara eksplisit. Kesulitan peserta didik tercatat pada materi yang menuntut pengingatan atau pembedaan konsep: berhitung dasar, fakta dan opini, pecahan, kosakata Inggris, makhraj, dan sifat-sifat Allah. Sebaliknya, tidak ada kesulitan tercatat pada kegiatan yang bersifat bersama dan performatif: Duha berjamaah, lagu nasional, tari, dan mading. Pola ini hanya mencerminkan apa yang ditulis pendamping, dan pendamping mungkin lebih cenderung menulis kendala pada pelajaran kognitif; namun, ia sejalan dengan temuan bahwa permainan dan kegiatan menyenangkan memudahkan anak menyerap materi yang terasa abstrak (Triyawan et al., 2026; Robbani & Mulyah, 2026). Implikasinya praktis: materi yang sulit dicatat lebih mungkin tertolong bila dipasangkan dengan metode bersama dan performatif, dan hal itu perlu diuji, bukan diasumsikan.

Rentang dari pengenalan huruf dan angka sampai penilaian informasi menandakan bahwa kelas yang didampingi tidak seragam tingkat kemampuannya. Refleksi mingguan konsisten dengan hal ini: pada ketiga pekan, pendamping mencatat bahwa sebagian peserta didik masih perlu dibimbing perlahan dalam berhitung, membedakan fakta dan opini, atau memahami pecahan. Tantangan serupa, yakni kesenjangan usia dan kemampuan dalam satu kelas, dilaporkan enam dari delapan pendamping yang disurvei Robbani dan Mulyah (2026). Dokumen penulis tidak mencatat jumlah dan usia peserta didik, sehingga sebaran kemampuan tidak dapat diuraikan lebih jauh.

Dimensi bahasa juga muncul. Laporan akhir kelompok mencatat bahwa sebagian anak lebih terbiasa memakai bahasa Melayu setempat daripada bahasa Indonesia, sehingga pelajaran bahasa Indonesia dan Inggris berjalan di lingkungan multibahasa. Khadijah et al. (2026) melaporkan bahwa pendekatan multibahasa (*translanguaging*) membantu anak memahami materi, mengurangi kendala bahasa, dan menambah rasa percaya diri memakai bahasa

Indonesia, Melayu, dan Inggris. Catatan penulis tidak merinci apakah bahasa Melayu dipakai sebagai jembatan di kelas, sehingga hal ini layak dicatat secara sengaja pada kegiatan berikutnya.

C. Literasi keagamaan: praktik ibadah, bacaan Al-Qur'an, dan pengetahuan dasar akidah

Pembelajaran keagamaan terdiri atas tiga unsur. Pertama, praktik ibadah: salat Duha berjamaah setiap pagi dan, pada pelajaran PAI hari Jumat, bimbingan bersuci (thaharah). Kedua, bacaan Al-Qur'an: pada 18 September peserta didik mengaji satu per satu, pendamping memberi contoh bacaan, lalu peserta mengulangnya; pada kelas 1, pelajaran PAI memperkenalkan tanda baca pada huruf hijaiyah (lampiran laporan individual). Refleksi mencatat bahwa sebagian peserta didik masih perlu bimbingan melafalkan huruf hijaiyah dengan makhray yang tepat. Laporan tim juga mencatat hafalan surah pendek pada pekan pertama. Ketiga, pengetahuan dasar akidah: pengenalan dasar keimanan kepada Allah (17 September) dan sifat-sifat Allah yang dikenalkan, dihafalkan, dan dibaca berulang (24 September).

Rangkaian ini mirip dengan materi PAI yang dilaporkan Merlynna et al. (2024) di Sungai Mulia 5. Penanaman keimanan, pendidikan ibadah, dan pendidikan Al-Qur'an adalah tiga dari tujuh materi yang mereka temukan, di samping akhlak, muamalah, syariah, dan sejarah Islam. Tiga materi terakhir tidak tercatat sebagai kegiatan tersendiri dalam dokumen penulis, sehingga cakupan PAI yang terdokumentasi di sini lebih sempit dan tidak mewakili seluruh pembelajaran sanggar. Penekanan pada praktik dan bacaan, bukan teori, juga sejalan dengan penyederhanaan kurikulum yang dilaporkan Robbani dan Mulyah (2026): semua pendamping yang mereka survei menyederhanakan materi PAI, dan enam dari delapan menekankan praktik ibadah dan Al-Qur'an dibanding teori.

Ada satu titik yang tidak sepenuhnya searah. Robbani dan Mulyah (2026) menggambarkan penyederhanaan yang berfokus pada praktik harian (salat, wudu) dan bukan hafalan semata, sedangkan pada sanggar yang dikaji pembelajaran sifat-sifat Allah memakai hafalan bertahap dan bacaan berulang, dan di pekan 3 tercatat sebagian peserta didik sulit mengingatnya. Catatan ini tidak menunjukkan bahwa hafalan keliru; ia menunjukkan bahwa hafalan konsep akidah adalah bagian yang paling mungkin memerlukan dukungan tambahan, misalnya pengaitan dengan contoh keseharian yang sudah dipakai pendamping pada materi lain.

Mengaji satu per satu memungkinkan pendamping mendengar tiap anak dan mengoreksi langsung. Robbani dan Mulyah (2026) menemukan bimbingan perorangan bagi anak dengan literasi rendah, ditambah pemanfaatan tutor sebaya untuk menyimak bacaan; praktik tutor sebaya tidak tercatat dalam dokumen penulis. Kegiatan pengajian dan yasinan pada Kamis malam, yang menurut laporan pekanan dihadiri pendamping, pengelola, warga, dan wali murid, menunjukkan dimensi sosial yang pada Amalia dan Surur (2026) diposisikan sebagai praktik sosial-religius. Berbeda dengan kajian itu, artikel ini tidak menyelidiki bagaimana anak memaknai bacaan. Yang dapat dikatakan hanyalah bahwa literasi keagamaan hadir dalam ruang komunal, bukan bahwa ia membentuk penghayatan tertentu.

D. Identitas dan budaya: lagu, tari, dan karya bersama

Kegiatan budaya meliputi pengenalan keberagaman budaya Indonesia (9–10 September), lagu wajib nasional dengan contoh pelafalan lirik dan menyanyi bersama (21 September), pembuatan majalah dinding (25 September), latihan tari daerah setiap hari, dan penampilan tari pada 29 September. Pelajaran PKN, yang menurut laporan pekanan memuat Pancasila dan struktur organisasi, dan menurut lampiran laporan individual juga Sumpah Pemuda di kelas 3, melengkapi sisi kebangsaan. Laporan akhir kelompok menyebut melemahnya pengetahuan anak tentang budaya Indonesia, seperti lagu daerah dan Pancasila, sebagai dasar pemilihan kegiatan ini. Itu adalah identifikasi pendamping, bukan hasil pengukuran.

Kajian terdahulu menempatkan kegiatan semacam ini sebagai penguat identitas. Heryati et al. (2026) melaporkan bahwa pusat belajar komunitas di Sabah dan Sarawak memperkuat identitas nasional anak lewat bahasa Indonesia dan kegiatan budaya. Triyawan et al. (2026) memakai permainan, lagu nasional, dan pengenalan budaya daerah di sebuah sanggar di Penang dan melaporkan bahwa siswa lebih mudah menyerap materi yang sebelumnya terasa abstrak. Hutasoit dan Jamaan (2026) mencatat bahwa Permai mengikuti peserta didik pada acara kebudayaan di luar sanggar agar mereka menyaksikan langsung pementasan budaya Indonesia. Laporan akhir tim pendamping menyatakan bahwa anak-anak tampil lebih percaya diri dan bangga akan budaya Indonesia. Pernyataan itu tidak didukung instrumen, sehingga dibaca sebagai kesan pendamping. Artikel ini hanya menyimpulkan bahwa kegiatan tersebut memberi kesempatan belajar budaya, berpartisipasi, dan tampil bersama.

E. Strategi pendampingan dan kendala yang dihadapi

Refleksi mingguan berulang kali mencatat empat cara kerja: bimbingan bertahap sesuai kemampuan, pengulangan materi, contoh sederhana yang dekat dengan kehidupan sehari-hari, dan suasana belajar yang menyenangkan. Pekan kedua menambahkan motivasi dan apresiasi serta contoh bacaan yang diulang peserta didik secara bergantian. Evaluasi akhir dalam laporan kelompok mengusulkan alternatif: pembelajaran agama bertingkat (kelas pemula dan lanjutan) dan jadwal tambahan bagi yang tertinggal, serta, untuk mata pelajaran umum, media permainan dan kelompok kecil menurut kemampuan, ditambah pencarian dukungan donatur untuk sarana. Alternatif itu dicatat sebagai usulan, bukan sebagai praktik yang telah dijalankan.

Tabel 3. Kendala yang tercatat, strategi pendamping, dan pembandingan dalam literatur

Kendala yang tercatat	Strategi yang tercatat	Pembandingan dalam literatur
Kemampuan beragam dalam satu kelas	Bimbingan bertahap; pengulangan; latihan dan bimbingan langsung	Pembelajaran terdiferensiasi, pengelompokan menurut kemampuan, dan bimbingan individual bagi literasi rendah (Robbani & Muliya, 2026)
Konsep yang sulit ditangkap (fakta dan opini, pecahan, sifat Allah)	Contoh dekat keseharian; hafalan bertahap dan dibaca berulang	Pembelajaran tematik dan permainan (Triyawan et al., 2026); permainan, kuis, atau bercerita saat anak bosan (Robbani & Muliya, 2026)
Makhraj huruf hijaiyah belum tepat	Pendamping memberi contoh bacaan, peserta mengulang bergantian	Tutor sebaya untuk menyimak bacaan (Robbani & Muliya, 2026)
Konsentrasi dan semangat belajar bervariasi	Suasana menyenangkan; motivasi dan apresiasi	Validasi emosi sebelum mengajar (Robbani & Muliya, 2026); lingkungan belajar inklusif (Khadijah et al., 2026)
Sarana terbatas	Memakai peralatan yang ada; usulan mencari dukungan donatur	Buku dan bahan cetak terbatas (Robbani & Muliya, 2026); kurangnya pendidik (Merlynna et al., 2024)
Kehadiran tidak penuh karena membantu orang tua	Dicatat sebagai kendala; belum ada strategi tercatat	Kehadiran naik-turun dan jam belajar fleksibel (Robbani & Muliya, 2026)

Sumber: refleksi mingguan, laporan pekanan, dan evaluasi akhir tim pendamping; kolom ketiga dari kajian yang disebut.

Secara konseptual, strategi yang tercatat termasuk pedagogi adaptif tingkat dasar: kecepatan, contoh, dan jumlah pengulangan disesuaikan dengan anak. Pengelompokan menurut kemampuan dan tutor sebaya, yang menjadi pilar dalam Robbani dan Mulyah (2026), baru muncul sebagai usulan atau tidak tercatat. Dokumen penulis tidak memastikan apakah praktik itu belum diterapkan atau hanya belum dicatat, tetapi keduanya menjadi peluang pengembangan yang paling konkret. Strategi yang tercatat juga tidak menyebut validasi emosi, yang dalam survei Robbani dan Mulyah dilaporkan oleh tujuh dari delapan pendamping.

Selain kendala dalam Tabel 3, laporan tim mencatat bahwa pada pekan pertama anak-anak masih malu dan canggung sehingga partisipasi belum maksimal. Pola kendala ini mirip dengan survei Robbani dan Mulyah (2026): latar belakang keluarga migran memengaruhi motivasi (tujuh dari delapan pendamping), kehadiran naik-turun (lima dari delapan), dan buku cetak terbatas (empat dari delapan). Merlynn et al. (2024) menyebut kurangnya pendidik dan beragamnya peserta didik sebagai faktor penghambat. Artikel ini tidak menyatakan bahwa kendala tersebut disebabkan status migrasi keluarga, karena dokumen yang dipakai tidak memuat data latar belakang keluarga. Satu-satunya alasan ketidakhadiran yang tercatat adalah membantu orang tua.

F. Peran pembelajaran: yang dapat dan tidak dapat disimpulkan

Dengan memadukan Tabel 1–3, peran pembelajaran literasi dan keagamaan di sanggar dapat dibaca pada tiga fungsi (Tabel 4). Pembacaan ini sengaja menyandingkan dasar data dan batasnya, karena ketiga fungsi tersebut tidak setara kuat buktinya.

Tabel 4. Fungsi pembelajaran, dasar dalam data, dan batas penafsiran

Fungsi	Dasar dalam data	Batas penafsiran
Mengisi ruang belajar dasar di luar sekolah formal	Jadwal mata pelajaran dan pendampingan baca-tulis-hitung (Tabel 1 dan 2); sanggar berada di bawah SIKL dengan program kesetaraan (Hutasoit & Jamaan, 2026)	Kurikulum tertulis, jumlah dan usia peserta, serta capaian belajar tidak terdokumentasi
Menyediakan praktik keagamaan harian dan komunal	Duha, mengaji, PAI, dan yasinan terjadwal; wali murid dan warga hadir pada pengajian (laporan pekanan)	Penghayatan dan perubahan perilaku tidak diteliti; kehadiran anak pada kegiatan malam tidak tercatat
Menjaga keterhubungan dengan identitas dan jalur kembali ke Indonesia	Lagu nasional, PKN, tari, dan penampilan; ijazah SIKL yang diakui Indonesia menjadi “tiket” kembali (Hutasoit & Jamaan, 2026)	Rasa bangga dan percaya diri adalah kesan pendamping; fungsi “jalur kembali” bertumpu pada dokumen (SBPK, ijazah) yang diurus pengelola, bukan pada kegiatan belajar itu sendiri

Sumber: sintesis penulis dari data dokumen dan Hutasoit dan Jamaan (2026).

Fungsi pertama paling kuat didukung data karena bentuk kegiatannya tercatat dan terjadwal. Fungsi kedua juga terdokumentasi sebagai praktik, tetapi pemaknaannya oleh anak tidak diketahui. Fungsi ketiga paling perlu kehati-hatian. Di satu sisi, materi kebangsaan dan budaya menyambung anak dengan Indonesia sebagaimana ditunjukkan kajian di pusat belajar

lain (Heryati et al., 2026). Di sisi lain, menurut Hutasoit dan Jamaan (2026), sanggar hanya dapat memenuhi hak pendidikan dan ijazah yang diakui Indonesia, tanpa mengubah status keimigrasian anak. Pembelajaran literasi dan keagamaan karenanya paling tepat dipahami sebagai pendukung pendidikan anak di dalam batas struktural itu, bukan sebagai pengganti akses formal.

G. Batas klaim hasil belajar

Laporan pendamping memuat pernyataan capaian seperti “mampu mengenal bentuk angka”, “mulai terampil menyelesaikan soal KPK”, dan “anak-anak menunjukkan peningkatan dalam bacaan Al-Qur’an”. Pernyataan itu berasal dari penilaian pendamping sendiri tanpa tes awal dan akhir, rubrik, atau pembandingan, sehingga dibaca sebagai kesan pendamping, bukan bukti peningkatan. Dua temuan pada dokumen memperkuat kehati-hatian ini. Jurnal pekan pertama mencatat peserta didik “terbiasa” salat Duha pada hari pertama kegiatan, padahal pembiasaan lazimnya memerlukan pengulangan. Selain itu, kalimat hasil yang sama pada laporan pekanan muncul kembali pada beberapa pekan berturut-turut, sehingga ia tidak dapat dibaca sebagai perkembangan dari pekan ke pekan. Sebagai pembandingan, Triyawan et al. (2026) melaporkan survei terhadap 27 siswa dengan skor rata-rata 4,06 dari 5 beserta capaian hafalan, dan Robbani dan Mulyah (2026) mensurvei delapan pendamping. Instrumen semacam itu tidak tersedia pada kegiatan yang dikaji di sini, sehingga kontribusi artikel ini adalah deskripsi praktik, bukan evaluasi program.

Keterbatasan itu bukan hanya soal metode. UNICEF (2020) menekankan pentingnya budaya yang mengidentifikasi, mendokumentasikan, dan mengakui hasil belajar anak migran lintas sistem pendidikan. Amalia dan Surur (2026) mengusulkan skema sertifikasi literasi Al-Qur’an yang diakui secara informal agar kompetensi anak dapat dilanjutkan ketika mereka kembali ke Indonesia, dan Hutasoit dan Jamaan (2026) mencatat bahwa ijazah yang diterbitkan melalui SIKL menjadi “tiket” untuk kembali dan melanjutkan sekolah di Indonesia. Dengan latar itu, catatan perkembangan belajar di sanggar dapat menjadi bahan kesinambungan belajar anak, tidak hanya alat evaluasi internal.

IMPLIKASI

Implikasi praktis

Temuan deskriptif ini menunjuk pada lima langkah yang realistis bagi sanggar dan pendamping berikutnya.

- **Kelompok menurut kemampuan.** Gunakan kelompok kecil dan tutor sebaya untuk mengaji dan berhitung, yang pada dokumen penulis baru berstatus usulan.
- **Pencatatan perkembangan sederhana.** Catat kemajuan tiap anak dengan alat yang ringan (Tabel 5). Triyawan et al. (2026) memakai kartu hafalan sebagai salah satu contoh.
- **Metode bersama untuk materi sulit.** Pasangkan materi yang tercatat sulit (fakta dan opini, pecahan, sifat Allah) dengan permainan, nyanyian, atau kegiatan bersama, lalu catat apakah kesulitan berkurang.
- **Catatan bahasa dan kehadiran.** Tandai kapan bahasa Melayu dipakai sebagai jembatan dan kapan bahasa Indonesia dipakai penuh (Khadijah et al., 2026), serta sediakan ringkasan materi atau sesi ulang bagi anak yang tidak hadir penuh karena membantu orang tua (Robbani & Mulyah, 2026).
- **Dokumentasi yang etis.** Pakai foto dan nama anak hanya dengan izin pengelola dan wali, dan hindari identitas yang dapat dikenali dalam laporan.

SIMPULAN

Pembelajaran di Sanggar Bimbingan Permai pada 7–30 September 2026 berjalan dalam tiga lapis: literasi fungsional (baca-tulis, numerasi, bahasa Indonesia dan Inggris, serta fakta dan opini), literasi keagamaan (salat Duha, mengaji satu per satu dengan koreksi makhraj, sifat-sifat Allah, dan dasar PAI), dan penguatan identitas (lagu nasional, PKN, budaya, dan tari daerah). Ketiganya diatur dalam rutinitas mingguan yang mengisi pagi, siang, dan malam hari, dengan kegiatan keagamaan memakai jam terjadwal terbanyak.

Pendamping menghadapi kemampuan peserta didik yang beragam dengan strategi dasar: bimbingan bertahap, pengulangan, contoh sederhana, suasana menyenangkan, motivasi, dan bimbingan langsung. Kendala yang menonjol adalah kemampuan yang tidak seragam, kehadiran yang tidak penuh, dan keterbatasan sarana. Pengelompokan menurut kemampuan dan tutor sebaya, yang dilaporkan di lembaga lain, baru berstatus usulan. Dari sisi peran, data mendukung paling kuat fungsi pembelajaran sebagai pengisi ruang belajar dasar, mendukung fungsi praktik keagamaan komunal sebagai praktik yang terdokumentasi, dan hanya mendukung secara terbatas fungsi penjaga identitas dan jalur kembali. Karena hasil belajar tidak diukur, artikel ini tidak menyimpulkan efektivitas program atau peningkatan kemampuan.

Penelitian lanjutan dapat menambahkan wawancara dengan pengelola, pendamping, dan wali murid, tes diagnostik awal dan akhir, daftar hadir, serta pengamatan penggunaan bahasa di kelas, dengan izin dan perlindungan identitas anak. Penelitian semacam itu dapat menguji apakah praktik yang dipetakan di sini, terutama kelompok kemampuan, metode bersama untuk materi sulit, dan pencatatan perkembangan, memperbaiki hasil belajar.

REFERENSI

- Amalia, F., & Surur, A. M. (2026). Tradisi literasi Al-Qur'an anak buruh migran Indonesia di Sanggar Bimbingan Pantai Dalam Malaysia. *SENTRI: Jurnal Riset Ilmiah*, 5(2), 1892–1906. <https://doi.org/10.55681/sentri.v5i2.5762>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Heryati, N., Wijaya, C., & Jannah, L. M. (2026). The dynamic governance for basic education access of Indonesian migrant workers' children in Malaysia. *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 45(1), 43–56. <https://doi.org/10.21831/cp.v45i1.91176>
- Hidayat, T., Asmaroini, A. P., Sunarto, Sulton, & Chaniago, Z. (2023). Rights of Indonesian migrant workers' children to access education at Sanggar Bimbingan Hulu Langat Malaysia. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 15(2), 935–944. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v15i2.3305>
- Hutasoit, N. M., & Jamaan, A. (2026). Pendidikan alternatif bagi anak pekerja migran ireguler Indonesia oleh organisasi Permai Pulau Penang, Malaysia. *Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, 2(1), 1085–1093. <https://doi.org/10.63822/cmsw8g76>
- Khadijah, S., Nurhalimah, Hendra, & Fahmi, F. (2026). Memperkuat identitas dan akses belajar melalui pendampingan literasi multilingual bagi anak-anak pekerja migran Indonesia di Sanggar Bimbingan Gombak Utara Malaysia. *Edu Manage: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 1(1), 37–47. <https://doi.org/10.66801/edu.v1i1.251>

- Maharani, D., Mahardhani, A. J., Cahyono, H., & Fadilah, A. N. (2024). Education service for children of unregistered Indonesian migrant workers in Malaysia. *Jurnal Borneo Administrator*, 20(2), 147–158. <https://doi.org/10.24258/jba.v20i2.1371>
- Merlynna, R., Supratno, H., & Kibtiyah, A. (2024). Eksistensi Sanggar Bimbingan Sungai Mulia 5 dalam pemberian materi Pendidikan Agama Islam pada anak pekerja migran Indonesia di Malaysia. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(4), 341–354.
- Robbani, I., & Mulyah, P. (2026). Islamic religious education for children of Indonesian migrant workers: Adaptive strategies at the Indonesian school guidance center in Kuala Lumpur, Malaysia. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, 11(1), 111–120. [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2026.vol11\(1\).27034](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2026.vol11(1).27034)
- Triyawan, A., Cahyani, A. R., Ismail, M., Mawarida, K., Nabila, S., & Faturhoma, S. (2026). Peningkatan pendidikan karakter untuk anak-anak pekerja migran Indonesia di Penang, Malaysia. *AJAD: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat*, 6(1), 151–157. <https://doi.org/10.59431/ajad.v6i1.787>
- UNICEF. (2020). *Education solutions for migrant and displaced children and their host communities* (UNICEF Working Paper). UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/education-solutions-migrant-and-displaced-children-and-their-host-communities>