
Pseudo-Inklusi Multikultural: Kajian Kritis Pada Studi Kasus Sekolah Indonesia Di Luar Negeri

Multicultural Pseudo-Inclusion: A Critical Study Of An Indonesian School Abroad

Ridha Marissa El Seira^{1*}, Aditya Aditama Putri Hikmatyar²

¹PGPAUD, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia, ridhamarissa@upi.edu

²PGPAUD, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia, aditya.aditama@upi.edu

ABSTRAK

Sekolah Indonesia di Luar Negeri (SILN) menjadi ruang pendidikan diaspora yang mempertemukan identitas nasional, keberagaman budaya, dan praktik inklusi. Penelitian ini bertujuan mengkaji relasi kuasa di balik klaim inklusivitas dan multikulturalisme pada sebuah sekolah Indonesia satu atap (PAUD–SMA) di luar negeri serta menganalisis apakah praktiknya mencerminkan inklusi transformatif atau pseudo-inklusi. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif interpretatif melalui analisis wacana kritis Foucauldian yang diperkuat konsep kapital linguistik dan kekerasan simbolis Bourdieu. Data diperoleh melalui wawancara mendalam dengan informan kunci yang memiliki pengalaman langsung sebagai peserta didik sejak jenjang prasekolah hingga pendidikan menengah. Temuan menunjukkan bahwa dominasi bahasa Inggris membentuk hierarki kapital linguistik; multikulturalisme masih terbatas pada simbol budaya; pengawasan kamera menjadi teknologi disiplin; dan praktik bagi anak dengan autisme cenderung berupa integrasi administratif. Kehangatan komunitas diaspora yang dirasakan informan justru menyamarkan pola pseudo-inklusi yang berlangsung secara halus. Temuan ini memberikan refleksi kritis bagi pengembangan SILN dan praktik PAUD inklusif di Indonesia.

Kata Kunci: *Sekolah Indonesia di Luar Negeri, inklusi transformatif; pseudo-inklusi; kapital linguistik; multikulturalisme*

ABSTRACT

Indonesian Schools Abroad (Sekolah Indonesia di Luar Negeri/SILN) serve as diaspora educational spaces where national identity, cultural diversity, and inclusion practices intersect. This study aims to examine the power relations underlying claims of inclusivity and multiculturalism in a one-roof Indonesian school (preschool–senior high school) abroad and to analyze whether its practices reflect transformative inclusion or pseudo-inclusion. This study employed an interpretive qualitative approach through Foucauldian critical discourse analysis, complemented by Bourdieu's concepts of linguistic capital and symbolic violence. Data were collected through an in-depth interview with a key informant who had direct experience as a student in the institution from preschool to secondary education. Findings reveal that the dominance of English constructs a hierarchy of linguistic capital; multiculturalism remains limited to cultural symbols; surveillance cameras function as disciplinary technologies; and practices for autistic children tend to reflect administrative integration rather than transformative inclusion. The warmth of the diaspora community perceived by the informant may conceal subtle patterns of pseudo-inclusion. These findings provide critical reflections for SILN development and inclusive early childhood education practices in Indonesia.

Keywords: *Indonesian Schools Abroad, transformative inclusion, pseudo-inclusion, linguistic capital, multiculturalism*

PENDAHULUAN

Pemerintah Indonesia menyelenggarakan Sekolah Indonesia di Luar Negeri (SILN) sebagai upaya menjaga kesinambungan pendidikan bagi anak-anak diaspora, keluarga tenaga kerja Indonesia, diplomat, dan warga negara Indonesia yang tinggal sementara di luar negeri (Kementerian Luar Negeri Republik Indonesia, n.d.). Selain menjalankan fungsi pendidikan formal, SILN juga memiliki mandat untuk mempertahankan identitas budaya dan bahasa Indonesia sekaligus menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif dan multikultural. Mandat ganda ini menghadirkan tantangan dalam menyeimbangkan identitas nasional dengan tuntutan global dan keberagaman peserta didik.

Tantangan tersebut semakin relevan ketika sejumlah SILN menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar utama untuk mengakomodasi peserta didik dari berbagai latar belakang nasional (Graddol, 2006; Pusat Data dan Teknologi Informasi, 2023). Meskipun merupakan strategi yang pragmatis, bahasa tidak bersifat netral karena berfungsi sebagai kapital yang memengaruhi posisi, partisipasi, dan pengakuan individu dalam ruang sosial (Bourdieu, 1991). Dalam konteks ini, penggunaan bahasa berpotensi membentuk hierarki linguistik dan memengaruhi pengalaman anak dalam membangun identitas serta rasa memiliki terhadap komunitas sekolah.

Kajian tentang inklusi dan multikulturalisme di Indonesia umumnya masih berfokus pada aspek implementasi dan akomodasi kebutuhan peserta didik. Insiatun et al. (2021) dan Hadis dan Nurhayati (2013) menunjukkan bahwa praktik inklusi sering berhenti pada tingkat akomodasi atau penempatan fisik, sementara penelitian tentang SILN lebih banyak menyoroti pembelajaran bilingual dan kesiapan akademik (Lamb, 2004; Rahmawati et al., 2025). Padahal, pendidikan multikultural menuntut transformasi yang melampaui representasi simbolik (Banks, 1993, 2021; Sleeter dan McLaren, 1995; Derman-Sparks dan Ramsey, 2011) dan kajian Foucauldian menunjukkan bahwa pendidikan juga merupakan ruang normalisasi, pengawasan, dan pembentukan subjek (Ball, 2012; Dahlberg et al., 2013).

Berdasarkan celah tersebut, penelitian ini mengkaji secara kritis praktik inklusi multikultural pada sebuah SILN satu atap yang memiliki peserta didik lintas negara, menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar utama, dan melibatkan anak berkebutuhan khusus dalam kelas reguler. Analisis menggunakan perspektif Foucauldian

mengenai normalisasi, kekuasaan disipliner, dan produksi subjek (Foucault, 1980; Foucault & Sheridan, 1977), serta konsep kapital linguistik dan kekerasan simbolis dari Bourdieu (Bourdieu, 1991), yang memandang praktik pendidikan, identitas, dan kategori sosial sebagai konstruksi yang dibentuk melalui relasi kuasa dan pengetahuan. Dengan kerangka tersebut, penelitian ini bertujuan memahami bagaimana praktik inklusi multikultural dimaknai dan dijalankan di SILN serta sejauh mana praktik tersebut mencerminkan inklusi yang bersifat transformatif. Kebaruan penelitian terletak pada penyajian pembacaan kritis terhadap pengalaman pendidikan diaspora Indonesia melalui perspektif mantan peserta didik, sekaligus memperluas penggunaan analisis Foucauldian dan Bourdieusian dalam kajian SILN yang masih relatif terbatas.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif interpretatif dengan analisis wacana kritis berbasis perspektif Foucauldian untuk memahami bagaimana wacana inklusivitas diproduksi, dinormalisasi, dan dijalankan dalam praktik kelembagaan (Ball, 2012; Foucault & Sheridan, 1977). Berbeda dari pendekatan yang berfokus pada pengalaman subjektif semata, analisis ini diarahkan untuk mengidentifikasi relasi kuasa-pengetahuan yang bekerja di balik praktik pendidikan yang tampak alamiah (Kincheloe & McLaren, 2011). Kredibilitas penelitian dibangun melalui koherensi analisis, deskripsi kontekstual yang kaya (*thick description*), dan reflektivitas peneliti (Lincoln, 2007). Penelitian dilakukan pada sebuah Sekolah Indonesia Luar Negeri (SILN) satu atap (PAUD–SMA) yang dipilih secara purposif karena memiliki peserta didik dari beragam latar belakang nasional, menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar utama, serta menyelenggarakan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di kelas reguler. Identitas lembaga dan partisipan disamarkan untuk menjaga etika penelitian (British Educational Research Association, 2018; Lincoln, 2007).

Data diperoleh melalui wawancara mendalam semi-terstruktur dengan seorang informan kunci, yaitu mantan peserta didik yang menempuh pendidikan di lembaga tersebut sejak prasekolah hingga sekolah menengah pertama. Pengalaman panjang informan memberikan perspektif mengenai praktik keseharian sekolah pada berbagai jenjang perkembangan. Data wawancara dilengkapi dengan catatan reflektif peneliti untuk mengontekstualisasikan narasi

informan. Analisis dilakukan dalam dua tahap, yaitu pembacaan deskriptif untuk merekonstruksi praktik institusional sebagaimana dinarasikan informan dan pembacaan kritis-genealogis untuk mengidentifikasi mekanisme kuasa melalui konsep normalisasi, kekuasaan disipliner, dan produksi subjek dari Foucault (Foucault, 1980; Foucault & Sheridan, 1977), serta kapital linguistik dan kekerasan simbolis dari Bourdieu (Bourdieu, 1991).

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena data hanya berasal dari satu informan kunci dan bersifat retrospektif sehingga tidak dimaksudkan merepresentasikan seluruh pengalaman di SILN maupun kondisi terkini lembaga. Selain itu, penelitian belum memperoleh suara anak secara langsung, khususnya anak usia dini dan anak dengan autisme. Keterbatasan ini menunjukkan pentingnya penelitian lanjutan yang lebih partisipatif dan melibatkan perspektif anak (Lundy, 2018; United Nations, 1989).

HASIL PENELITIAN

Penelitian menghasilkan tujuh temuan yang menggambarkan ekologi pendidikan inklusif pada lembaga yang dikaji. Temuan dipaparkan secara deskriptif dan didukung kutipan verbatim informan; interpretasi teoretis disajikan tersendiri pada bagian pembahasan. Ketujuh temuan ini selanjutnya dikonsolidasikan ke dalam lima subbagian pembahasan tematik berdasarkan keterkaitan analitisnya: (1) medan kuasa institusional, (2) kapital linguistik, (3) representasi multikultural, (4) teknologi disiplin, dan (5) integrasi vs. pseudo-inklusi.

Temuan 1. Komposisi Peserta Didik Lintas Negara dalam Konteks Diaspora

Lembaga menampung peserta didik dari berbagai negara sehingga secara faktual bersifat multikultural dan berbeda dari PAUD yang relatif homogen di Indonesia.

“Mayoritas siswa berasal dari Myanmar, tetapi ada juga siswa dari Indonesia, Cina, Jepang, Korea, Thailand, India, Bulgaria, dan negara lainnya.” (Informan, wawancara, 2026)

Konteks ini unik karena peserta didik Indonesia merupakan kelompok minoritas di negara tuan rumah, tetapi berada dalam institusi yang merepresentasikan Indonesia. Posisi tersebut membentuk dinamika identitas yang khas sejak usia dini.

Temuan 2. Bahasa Inggris sebagai Bahasa Pengantar Utama: Pilihan di atas Dua Bahasa

Seluruh komunikasi formal pembelajaran menggunakan bahasa Inggris, sementara Bahasa Indonesia dan bahasa negara tuan rumah diajarkan melalui program tersendiri.

Corresponding author: Ridha Marissa El Seir

Email Address: ridhamarissa@upi.edu

Received: 30-04-2026, Accepted: 22-06-2026, Published 25-06-2026

“Sekolah menggunakan Bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar untuk mengakomodasi keberagaman tersebut.” (Informan, wawancara, 2026)

“Bahasa Inggris digunakan sebagai bahasa utama dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari.” (Informan, wawancara, 2026)

Informan menyebutkan bahwa sejak dini ia mempelajari tiga bahasa, tetapi bahasa Inggris menjadi medium utama pembelajaran, sedangkan bahasa negara tuan rumah dipelajari sebagai bentuk penghormatan.

“Saya belajar tiga bahasa sejak dini, yaitu Bahasa Indonesia, Bahasa Inggris, dan Bahasa [negara tuan rumah]. [...] saya sempat mengalami kesulitan saat mempelajari Bahasa [negara tuan rumah] karena cukup berbeda.” (Informan, wawancara, 2026)

Tidak ditemukan indikasi pemanfaatan repertoar multibahasa peserta didik secara fleksibel dalam pembelajaran sehari-hari.

Temuan 3. Multikulturalisme Simbolik: Festival Tahunan dan Batik Hari Kamis

Keberagaman budaya terutama ditampilkan melalui kegiatan dan simbol yang terjadwal, bukan melalui integrasi dalam kurikulum inti.

“Setiap tahun sekolah mengadakan kegiatan Fun Fair. Dalam kegiatan tersebut, setiap negara memperkenalkan budaya, makanan khas, dan berbagai hal menarik dari negaranya masing-masing.” (Informan, wawancara, 2026)

“Sebagai sekolah Indonesia kami menggunakan seragam batik setiap hari Kamis dan diwajibkan mempelajari Bahasa [negara tuan rumah] sebagai bentuk penghormatan terhadap negara tempat kami tinggal. Kami juga menyanyikan lagu kebangsaan Indonesia dan [negara tuan rumah] saat upacara.” (Informan, wawancara, 2026)

Selain festival dan simbol budaya tersebut, tidak ditemukan narasi mengenai integrasi perspektif multikultural dalam materi, penilaian, maupun praktik pembelajaran harian.

Temuan 4. Sistem Pengawasan Kamera sebagai Penjamin Keamanan

Kamera pengawas (CCTV) dipahami informan sebagai bagian dari sistem keamanan sekolah dan dikaitkan dengan terciptanya lingkungan tanpa diskriminasi.

“Lingkungan sekolah juga terpantau dengan baik melalui CCTV sehingga keamanan siswa cukup terjaga.” (Informan, wawancara, 2026)

Informan tidak menjelaskan adanya kebijakan terkait penggunaan rekaman, hak akses, maupun komunikasi kepada orang tua dan anak mengenai implikasi keterpantauan tersebut.

Temuan 5. Penempatan Anak dengan Autisme: Kehadiran Tanpa Transformasi Ekologi

Peserta didik dengan autisme berada di kelas reguler tanpa pemisahan, dengan dukungan yang dijelaskan secara umum.

“Setahu saya ada seorang adik kelas yang memiliki autisme. [...] Ia tidak dipisahkan dari kelas reguler, tetapi membutuhkan kesabaran dan pendampingan lebih agar dapat mengikuti pembelajaran bersama teman-temannya.” (Informan, wawancara, 2026)

“Siswa dengan autisme atau hambatan intelektual tetap diterima dan dibimbing hingga memahami materi. Jika diperlukan, sekolah juga menyediakan kelas tambahan.” (Informan, wawancara, 2026)

Temuan 6. Pengelompokan Sosial Berdasarkan Kesamaan Latar Belakang

Hubungan antarsiswa digambarkan positif, tetapi pola pertemanan cenderung terbentuk berdasarkan kesamaan latar belakang nasional.

“Siswa cenderung lebih dekat dengan teman yang memiliki latar belakang yang sama. Misalnya, saya lebih dekat dengan teman-teman Indonesia, sementara siswa dari negara lain juga memiliki kelompok pertemanan masing-masing.” (Informan, wawancara, 2026)

Informan memandang kondisi ini perlu direspons melalui lebih banyak kegiatan kolaboratif lintas budaya.

“Saya berharap sekolah dapat lebih banyak mengadakan kegiatan yang membaurkan siswa dari berbagai negara agar interaksi lintas budaya menjadi lebih kuat.” (Informan, wawancara, 2026)

Temuan 7. Narasi Iklim Sosial yang Hangat: Keluarga di Perantauan

Informan secara konsisten menggambarkan sekolah sebagai lingkungan yang hangat, setara, dan bebas diskriminasi, mencerminkan kuatnya solidaritas komunitas diaspora. Narasi ini penting untuk menelaah relasi kuasa yang bekerja di baliknya..

“Jumlah komunitas Indonesia yang tidak terlalu banyak membuat hubungan antarsiswa terasa seperti keluarga. Saya mengenal hampir semua siswa Indonesia dari berbagai jenjang dan tidak ada budaya senioritas.” (Informan, wawancara, 2026)

“Hubungan antar siswa cukup baik dan tidak ada rasisme maupun penindasan.” (Informan, wawancara, 2026)

“Saya merasa sangat diterima di lingkungan sekolah.” (Informan, wawancara, 2026)

PEMBAHASAN

Membaca Praktik Sekolah Indonesia di Luar Negeri (SILN) sebagai Medan Kuasa

Analisis ini menggunakan perspektif Foucauldian dan Bourdieusian yang memandang pendidikan sebagai ruang produksi nilai, norma, dan hierarki. Karena itu, temuan penelitian ini merupakan salah satu kemungkinan pembacaan terhadap praktik inklusi multikultural di SILN (Ball, 2012; Foucault, 1980; Kincheloe & McLaren, 2011). Data menunjukkan tiga praktik yang membentuk ekologi pendidikan lembaga, yaitu penggunaan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar utama, representasi budaya melalui festival tahunan dan batik hari Kamis, serta penggunaan CCTV. Dalam perspektif Foucault, praktik-praktik tersebut mencerminkan proses normalisasi, ketika aturan dan nilai tertentu diterima sebagai sesuatu yang alamiah (Foucault & Sheridan, 1977). Dalam konteks ini, bahasa Inggris tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai simbol kompetensi yang membentuk identitas peserta didik ideal melalui proses subjektivikasi (Ball, 2012; Foucault, 1980).

Temuan ini sejalan dengan Insiatun et al. (2021) yang menunjukkan bahwa praktik inklusi di PAUD Indonesia sering berhenti pada tingkat akomodasi teknis, serta Pechtelidis dan G. Stamou (2017) yang menegaskan PAUD sebagai ruang pembentukan subjektivitas anak. Namun, dalam konteks SILN, proses normalisasi berlangsung di lingkungan diaspora yang memiliki solidaritas komunitas kuat. Narasi sekolah sebagai “keluarga” menjadi sumber dukungan sosial, tetapi juga berpotensi menyamarkan hierarki dan ketimpangan yang bekerja secara lebih halus.

Bahasa Inggris di Sekolah Indonesia Luar Negeri: Jembatan atau Paradoks Kapital?

Bahasa Inggris digunakan sebagai bahasa pengantar utama, sementara Bahasa Indonesia dan bahasa negara tuan rumah diajarkan melalui program tersendiri. Dari perspektif Bourdieu (1991), kondisi ini menunjukkan paradoks kapital linguistik: bahasa Inggris menjadi pilihan praktis dalam lingkungan multinasional sekaligus memperoleh posisi simbolik yang lebih kuat dibandingkan Bahasa Indonesia. Situasi tersebut berpotensi menguntungkan anak yang telah memiliki pengalaman berbahasa Inggris dan dapat dipahami sebagai bentuk kekerasan simbolis yang bekerja secara halus melalui pilihan yang tampak alamiah dan pragmatis (Bourdieu, 1991).

Temuan ini juga menunjukkan belum tampaknya praktik translanguaging, yaitu penggunaan berbagai sumber bahasa secara fleksibel untuk membangun makna dalam

pembelajaran (Canagarajah, 2012; García & Wei, 2014). Dominasi bahasa Inggris membuat praktik multilingualisme lebih dekat dengan *subtractive multilingualism* dibandingkan *additive multilingualism* (Cummins, 2021), sehingga keberagaman bahasa anak belum dimanfaatkan secara optimal sebagai modal belajar. Kondisi ini mencerminkan ketegangan antara pelestarian identitas kebahasaan Indonesia dan tuntutan komunikasi global, sementara kebijakan pendidikan inklusif Indonesia belum secara spesifik membahas dimensi kapital linguistik dan praktik multilingual di SILN (Ibda, 2017; Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa., 2009).

Multikulturalisme sebagai Pertunjukan: Politik Representasi di Lingkungan Diaspora

Keberagaman budaya di lembaga yang dikaji terutama ditampilkan melalui kegiatan *Fun Fair* tahunan dan penggunaan batik pada hari tertentu. Di luar kegiatan tersebut, tidak ditemukan integrasi perspektif multikultural dalam kurikulum maupun praktik pembelajaran sehari-hari. Pola ini menunjukkan karakteristik *tourist approach to multiculturalism* (Derman-Sparks & Ramsey, 2011), yaitu pengenalan keberagaman melalui simbol dan perayaan, tetapi belum menyentuh relasi kuasa, representasi, dan ketimpangan yang dapat muncul dalam kehidupan sekolah sehari-hari. Dari perspektif Foucauldian, praktik ini bersifat ambivalen: festival memberi ruang bagi anak untuk menampilkan identitas budaya, tetapi juga berpotensi mengategorikan anak melalui label identitas yang sederhana dan tetap (Foucault & Sheridan, 1977).

Hal serupa terlihat pada penggunaan batik sebagai simbol ke-Indonesia-an yang penting, tetapi berpotensi menyederhanakan keragaman identitas Indonesia. Dalam perspektif Bourdieu (1991), penyederhanaan tersebut dapat dipahami sebagai bentuk kekerasan simbolis melalui penentuan simbol budaya yang dianggap paling mewakili. Temuan ini juga mencerminkan kecenderungan yang lebih luas dalam praktik pendidikan multikultural di Indonesia, yang sering menempatkan keberagaman pada tingkat simbolik. Sebagaimana ditegaskan Slee (2018), inklusi transformatif tidak hanya mempertanyakan bagaimana keberagaman ditampilkan, tetapi juga siapa yang belum memperoleh ruang untuk terlihat dan berpartisipasi, termasuk anak dengan kebutuhan belajar atau pengalaman sosial yang tidak sesuai dengan norma dominan sekolah.

Kamera Pengawas sebagai Teknologi Disiplin

Kamera (CCTV) dipandang oleh informan sebagai sarana menjaga keamanan sekolah dan mencegah perundungan. Namun, tidak ditemukan pembahasan mengenai bagaimana anak memahami penggunaan rekaman maupun sejauh mana anak dan orang tua dilibatkan dalam memahami sistem pengawasan tersebut. Penerimaan terhadap CCTV sebagai sesuatu yang wajar menunjukkan bahwa pengawasan telah menjadi bagian dari kehidupan sekolah sehari-hari. Dalam perspektif Foucault, kondisi ini serupa dengan konsep panoptikon, yaitu pengawasan yang bekerja melalui kesadaran bahwa seseorang selalu mungkin diawasi (Foucault & Sheridan, 1977).

Di satu sisi, pengawasan dapat menciptakan lingkungan yang aman, tetapi di sisi lain berisiko membatasi ruang eksplorasi anak yang penting bagi perkembangan kreativitas, kemandirian, dan rasa percaya diri (Winnicott, 1989; Marotz, 2024). Selain itu, Ball (2012) menegaskan bahwa teknologi pengawasan hanya dapat dibenarkan secara etis melalui transparansi dan partisipasi komunitas yang terdampak. Tanpa komunikasi yang memadai kepada anak dan orang tua, keamanan yang dibangun melalui keterpantauan konstan berpotensi menghasilkan kepatuhan melalui pengawasan, bukan perlindungan berbasis hak anak.

Integrasi, Pengelompokan Budaya, dan Pseudo-Inklusi

Informan menjelaskan bahwa anak dengan kebutuhan khusus belajar di kelas reguler dengan pendampingan yang lebih intensif, tetapi bentuk dukungan dan keterlibatan anak belum tergambar secara rinci. Selain itu, peserta didik cenderung lebih dekat dengan teman yang memiliki latar belakang serupa. Temuan ini menunjukkan bahwa keberagaman telah hadir di sekolah, tetapi belum sepenuhnya diikuti perubahan sistem dan budaya yang mendukung interaksi setara. Dalam perspektif pendidikan inklusif, kondisi ini lebih mencerminkan integrasi daripada inklusi transformatif (Slee, 2018; Ainscow, 2020). Tantangan ini semakin kompleks dalam konteks sekolah multibahasa dan multikultural. Ketiadaan suara anak juga menunjukkan bahwa inklusi masih lebih banyak dilakukan untuk anak daripada bersama anak (American Psychiatric Association, 2022), terutama dalam konteks sekolah multibahasa dan multikultural yang menghadirkan tantangan tambahan bagi anak dengan autisme (American Psychiatric Association, 2022; Lundy, 2018).

Kecenderungan anak untuk berteman dengan kelompok yang serupa dapat dipahami sebagai respons adaptif untuk mencari lingkungan yang nyaman dan mudah dipahami. Dalam perspektif Bourdieu (1990), hal ini mencerminkan kecenderungan individu bergerak menuju ruang sosial yang sesuai dengan habitus mereka. Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan pola *pseudo-inclusion* (pseudo-inklusi) atau inklusi semu (Slee, 2018), yaitu ketika penerimaan terhadap keberagaman belum diikuti transformasi sistemik dalam pembelajaran, budaya sekolah, dan partisipasi anak. Sebagaimana ditegaskan Banks (2021) dan Ainscow (2020), keberadaan anak yang beragam dalam satu lingkungan belajar merupakan langkah awal, tetapi belum cukup untuk mewujudkan inklusi yang sesungguhnya. Temuan ini menegaskan pentingnya penguatan kompetensi pendidik dalam konteks inklusif, multibahasa, dan multikultural, baik di SILN maupun PAUD di Indonesia.

SIMPULAN

Kajian ini menunjukkan bahwa praktik inklusi multikultural di sekolah Indonesia luar negeri yang dikaji masih berada pada tahap penerimaan keberagaman, tetapi belum sepenuhnya mencapai transformasi struktural. Keberagaman peserta didik, penggunaan bahasa, perayaan budaya, praktik pengawasan, dan penempatan anak dengan kebutuhan khusus menunjukkan adanya upaya inklusi yang masih dipengaruhi oleh normalisasi standar tertentu, hierarki kapital linguistik, dan regulasi perilaku melalui keterpantauan, sehingga lebih mendekati pseudo-inklusi (inklusi semu). Temuan ini menegaskan perlunya penguatan kompetensi multibahasa dan multikultural pendidik, penerapan translanguaging, serta pelibatan suara anak dalam kehidupan sekolah. Refleksi ini juga relevan bagi PAUD inklusif di Indonesia karena tantangan serupa dapat muncul dalam bentuk inklusi yang berhenti pada penempatan, multikulturalisme yang bersifat simbolik, dan pengelolaan perilaku melalui pengawasan. Oleh karena itu, penelitian lanjutan yang melibatkan perspektif anak, pendidik, dan pengelola diperlukan untuk memperdalam pemahaman tentang praktik inklusi yang lebih transformatif.

PERSANTUNAN

Penulis menyampaikan terima kasih kepada rekan penulis yang telah memberikan masukan kritis dalam proses penulisan, serta kepada tim editor penerbit atas asistensi editorial yang cermat sehingga artikel ini dapat tersaji dengan baik.

DAFTAR RUJUKAN

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078662>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. A. (2021). *An introduction to multicultural education* (6 ed.). Pearson.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4 ed.). British Educational Research Association.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Routledge. <https://doi.org/10.2307/jj.22730517>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in eEarly Childhood Education and Care* (3 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203371114>
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families* (2 ed.). Teachers college press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Seleted Interviews & Other Writings 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Foucault, M., & Sheridan, A. (1977). *Discipline & punish: The birth of the prison* (Second Edi, Vol. 68, Nomor 3). Vintage Books. https://monoskop.org/images/4/43/Foucault_Michel_Discipline_and_Punish_The_Birth_of_the_Prison_1977_1995.pdf

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language.”* British Council.
- Hadis, A., & Nurhayati. (2013). *Manajemen mutu pendidikan*. Alfabeta.
- Ibda, H. (2017). Urgensi pemertahanan Bahasa Ibu di Sekolah Dasar. *SHAHIH: Journal of Islamicate Multidisciplinary*, 2(2), 14. <https://doi.org/10.22515/shahih.v2i2.980>
- Insiatun, I., Karya, G., Ediyanto, E., & Sunandar, A. (2021). Implementasi pendidikan inklusi pada jenjang PAUD. *Jurnal Pembelajaran, Bimbingan, dan Pengelolaan Pendidikan*, 1(11), 873–878. <https://doi.org/10.17977/um065v1i112021p873-878>
- Kementerian Luar Negeri Republik Indonesia. (n.d.). *Bidang kerja sama pendidikan dan pelatihan*. Kementerian Luar Negeri Republik Indonesia. Diambil 23 Juni 2026, dari <https://lms.kemlu.go.id/local/pages/?id=6>
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. In *Key Works in Critical Pedagogy* (hal. 285–326). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.002>
- Lincoln, Y. S. (2007). Naturalistic inquiry. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosn006>
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children’s right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340–354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Marotz, L. R. (2024). *Health, safety, and nutrition for the young child* (11 ed.). Cengage.
- Pechtelidis, Y., & G. Stamou, A. (2017). The “competent child” in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula. *Palgrave Communications*, 3. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.65>
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. (2009).

-
- Pusat Data dan Teknologi Informasi. (2023). *Statistik Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) tahun 2021/2022*. <https://data.kemendikdasmen.go.id/publikasi/p/pauddasmen-buku-statistik/statistik-pendidikan-anak-usia-dini-paud-tahun-2021-2022>
- Rahmawati, R. D., Mulyadi, S., & Aulia, D. (2025). Program bilingual terhadap perkembangan bahasa anak (studi literatur pada anak usia dini). *JECIE (Journal of Early Childhood and Inclusive Education)*, 9(1), 143–151. <https://doi.org/10.31537/jecie.v9i1.1887>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>
- Sleeter, C. E., & McLaren, P. L. (1995). Introduction: exploring connections to build a critical multiculturalism. In *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference* (hal. 5–28). State University of New York Press.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Winnicott, D. W. (1989). *Playing and reality*. Routledge.