



## **Ruang Kelas sebagai Arena Interkultural: Studi Etnografi tentang Praktik Pendidikan Lintas Budaya di SMA Negeri 3 Kupang Timur**

**Kadek Ari Errawan,<sup>1\*</sup> Putu Nado Swastika,<sup>1</sup> I Wayan Mudana,<sup>1</sup> Ida Bagus Made Astawa,<sup>1</sup> I Made Pageh<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Magister Pendidikan IPS, Program Pascasarjana, Universitas Pendidikan Ganesha, Indonesia

Email: ari.errawan89@gmail.com, nadostk02@gmail.com, wayan.mudana@ac.id, md.astawa@undiksha.ac.id, made.pageh@undiksha.ac.id

**Article History:** Received: 18-03-2026, Revised: 31-05-2026, Accepted: 05-06-2026, Published: 30-06-2026

### **Abstrak**

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis ruang kelas sebagai arena interkultural melalui studi etnografi tentang praktik pendidikan lintas budaya di SMA Negeri 3 Kupang Timur. Fenomena keberagaman etnis, bahasa, dan latar sosial siswa di wilayah Nusa Tenggara Timur menghadirkan dinamika interaksi yang kompleks dalam proses pembelajaran. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi pendidikan untuk memahami makna, pengalaman, dan proses negosiasi identitas yang berlangsung di ruang kelas. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur terhadap 25 informan (kepala sekolah, guru, dan siswa), serta analisis dokumentasi sekolah. Pemilihan informan dilakukan secara purposive berdasarkan keterlibatan aktif dalam praktik pembelajaran multikultural. Hasil penelitian menunjukkan empat tema utama, yaitu: (1) negosiasi identitas melalui praktik bahasa dan komunikasi, (2) pembentukan solidaritas sekaligus batas sosial berbasis kedekatan budaya, (3) penerapan pedagogi responsif budaya oleh guru, dan (4) pengelolaan ketegangan serta stereotip dalam interaksi antar siswa. Temuan ini menegaskan bahwa ruang kelas tidak bersifat netral, melainkan menjadi ruang produksi makna dan dialog antarbudaya yang berlangsung secara dinamis. Secara teoretis, penelitian ini memperkuat perspektif antropologi pendidikan dan teori interkultural dalam memahami praktik pendidikan lintas budaya. Secara praktis, hasil penelitian memberikan implikasi bagi penguatan kompetensi reflektif guru dan pengembangan kebijakan sekolah yang mendukung pendidikan inklusif. Penelitian selanjutnya disarankan untuk melakukan studi longitudinal atau komparatif guna memperluas pemahaman tentang dinamika interkultural di konteks sekolah yang berbeda.

### **Kata Kunci:**

etnografi pendidikan; negosiasi identitas; pedagogi responsif budaya; pendidikan lintas budaya; ruang kelas interkultural

### **Abstract**

This study aims to analyze the classroom as an intercultural arena through an ethnographic investigation of intercultural education practices at SMA Negeri 3 Kupang Timur. The ethnic, linguistic, and socio-cultural diversity of students in East Nusa Tenggara creates complex interactional dynamics within classroom learning processes. Such diversity positions the classroom not merely as an instructional space, but as a social arena in which identity negotiation, meaning-making, and intercultural dialogue continuously unfold. This research employed a qualitative approach using an educational ethnography design to gain an in-depth understanding of participants' lived experiences, meanings, and everyday practices. Data were collected through participant observation, semi-structured interviews

with 25 informants (the principal, teachers, and students), and document analysis. Informants were selected purposively based on their active involvement in multicultural learning practices within the school context. The findings reveal four major themes: (1) identity negotiation through language use and communicative practices; (2) the formation of solidarity alongside culturally based social boundaries; (3) the implementation of culturally responsive pedagogy by teachers; and (4) the management of tensions and stereotypes in student interactions. These findings demonstrate that the classroom is not a neutral space, but rather a dynamic site of cultural production, reproduction, and transformation where intercultural meanings are continuously constructed. Theoretically, this study contributes to the fields of educational anthropology and intercultural theory by offering an empirical understanding of intercultural educational practices in a secondary school context. Practically, the findings highlight the importance of strengthening teachers' reflective competence and developing school policies that promote inclusive and culturally responsive education. Future research is recommended to adopt longitudinal or comparative designs in order to broaden the understanding of intercultural dynamics across different educational settings.

#### **Keywords:**

culturally responsive pedagogy; educational ethnography; identity negotiation; intercultural classroom; intercultural education



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

#### **Pendahuluan**

Transformasi global yang ditandai dengan meningkatnya mobilitas manusia, migrasi, serta pertukaran budaya lintas batas telah menjadikan institusi pendidikan sebagai ruang sosial yang semakin maju. Dalam konteks ini, ruang kelas tidak lagi sekedar berfungsi sebagai tempat penyampaian pengetahuan, melainkan sebagai arena interkultural yang mempertemukan berbagai identitas budaya, bahasa, dan latar belakang sosial siswa. Keberagaman tersebut melahirkan dinamika interaksi yang kompleks, termasuk proses negosiasi identitas, perbedaan gaya komunikasi, serta terjadinya potensi eksklusi sosial dalam praktik pembelajaran. Namun demikian, praktik pendidikan di tingkat sekolah menengah masih cenderung berorientasi pada pendekatan homogenisasi budaya, di mana perbedaan latar belakang siswa belum sepenuhnya diakomodasi secara substantif. Hal ini tercermin dari terbatasnya integrasi budaya lokal dalam pembelajaran, kurangnya strategi pedagogis yang responsif terhadap keberagaman, serta kecenderungan terbentuknya kelompok sosial berbasis kesamaan etnis atau bahasa di dalam kelas.

Sejumlah penelitian telah mengkaji pendidikan multikultural dan interkultural dalam berbagai konteks. Garreta-Bochaca & Torrelles-Montanuy (2020) serta Giavrimis & Dimitriandou (2023) menunjukkan bahwa sistem pendidikan menghadapi tantangan dalam mengintegrasikan keberagaman budaya secara struktural. Schachner et al. (2019) menegaskan bahwa interaksi dalam kelas multikultural sangat dipengaruhi oleh konteks budaya lokal dan praktik komunikasi sehari-hari. Di Indonesia, Maulani et al. (2025) menyoroti pentingnya integrasi budaya lokal dalam pembelajaran, sementara Lundeto (2018) menekankan peran pendidikan multikultural dalam membangun toleransi dan melestarikan budaya. Selain itu, Gay (2020) mengemukakan konsep pedagogi budaya responsif sebagai pendekatan yang mampu menjembatani keberagaman melalui pemanfaatan latar

belakang budaya siswa sebagai sumber belajar. Meskipun demikian, sebagian besar penelitian tersebut masih fokus pada kebijakan, model pembelajaran, atau persepsi guru, sehingga belum banyak yang secara mendalam mengeksplorasi praktik keseharian di ruang kelas sebagai arena interkultural. Kajian yang menempatkan pengalaman subjektif siswa sebagai pusat analisis, khususnya melalui pendekatan etnografi dalam konteks Indonesia Timur, masih relatif terbatas.

Berdasarkan ruang penelitian tersebut, penelitian ini menghadirkan kebaruan dengan menggunakan pendekatan etnografi untuk mengkaji ruang kelas sebagai arena interkultural melalui praktik analisis interaksi sehari-hari. Penelitian ini tidak hanya fokus pada aspek struktural atau normatif pendidikan multikultural, tetapi juga menjelaskan bagaimana identitas budaya siswa dikonstruksi, dinegosiasikan, dan direpresentasikan dalam interaksi pembelajaran. Selain itu, penelitian ini mengambil lokasi di SMA Negeri 3 Kupang Timur yang memiliki keragaman etnis dan bahasa yang khas, sehingga memberikan konteks empiris yang relevan dalam memahami dinamika antarbudaya di wilayah Indonesia Timur.

Secara teoritis, penelitian ini menggunakan beberapa perspektif yang saling melengkapi. Teori pendidikan multikultural menekankan pentingnya pengakuan terhadap keberagaman sebagai bagian integral dari proses pendidikan (Banks, 2020). Konsep pedagogi responsif budaya (Gay, 2020) digunakan untuk memahami bagaimana praktik pembelajaran dapat mengakomodasi latar belakang budaya siswa. Selain itu, pendekatan antropologi interpretatif dari Geertz (1973) memandang budaya sebagai sistem makna yang harus dipahami melalui interpretasi terhadap praktik sosial sehari-hari, sehingga relevan untuk menganalisis ruang kelas sebagai ruang simbolik. Perspektif interkulturalitas juga digunakan untuk melihat bagaimana dialog dan negosiasi antarbudaya terjadi dalam interaksi sosial di kelas. Analisis perspektif integrasi tersebut memungkinkan yang komprehensif terhadap ruang kelas sebagai arena sosial-budaya yang kompleks.

Penelitian ini berpijak pada integrasi teori pendidikan multikultural, pedagogi responsif budaya, serta antropologi pendidikan dalam memahami ruang kelas sebagai arena interkultural. Pendidikan multikultural menekankan pentingnya pengakuan terhadap keragaman budaya sebagai fondasi pembelajaran yang adil dan inklusif (Banks, 2020; Nieto, 2017). Dalam kerangka ini, pedagogi responsif budaya sebagaimana dikemukakan oleh Gay (2020) menjadi pendekatan yang relevan karena menempatkan latar belakang siswa sebagai sumber belajar yang strategis dalam membangun keterlibatan dan kesetaraan dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, ruang kelas dipahami tidak hanya sebagai ruang pedagogis, tetapi juga sebagai ruang sosial yang memfasilitasi interaksi lintas budaya secara dialogis.

Selain itu, penelitian ini menggunakan perspektif antropologi interpretatif yang memandang budaya sebagai sistem makna yang dikonstruksi melalui praktik sosial sehari-hari (Geertz, 1973). Pendekatan ini memungkinkan analisis ruang kelas sebagai “teks budaya” yang sarat simbol, praktik, dan hubungan kekuasaan. Perspektif interkultural melengkapi kerangka ini dengan penekanan pentingnya dialog, negosiasi identitas, dan interaksi antarbudaya dalam membentuk pengalaman belajar siswa. Integrasi ketiga perspektif tersebut memberikan landasan konseptualisasi yang komprehensif untuk menganalisis dinamika interaksi, praktik pedagogis, serta konstruksi makna dalam ruang kelas multikultural secara kontekstual dan mendalam.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis ruang kelas sebagai arena interkultural melalui studi etnografi tentang praktik pendidikan lintas budaya di SMA Negeri 3 Kupang Timur. Secara khusus, penelitian ini berupaya mengidentifikasi pola interaksi antara siswa dan guru, menganalisis praktik pedagogis dalam mengelola keberagaman, mengkaji proses negosiasi identitas budaya siswa, serta menginterpretasikan makna subjektif yang dikonstruksi dalam lintas pengalaman budaya.

Urgensi penelitian ini terletak pada kontribusinya baik secara teoritis maupun praktis. Secara teoritis, penelitian ini diharapkan dapat memperkaya kajian antropologi pendidikan dan pendidikan multikultural, khususnya dalam memahami ruang kelas sebagai arena interkultural yang dinamis. Secara praktis, hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi bagi guru dan pemangku kebijakan dalam mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih inklusif, kontekstual, dan responsif terhadap keberagaman budaya siswa. Selain itu, dalam konteks Indonesia sebagai negara multikultural, penelitian ini memiliki strategi yang relevan dalam mendukung penguatan toleransi, kohesi sosial, serta pelestarian budaya lokal melalui pendidikan

## Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi pendidikan. Pendekatan kualitatif dipilih karena memungkinkan peneliti memahami makna, pengalaman, dan praktik sosial yang berkembang dalam konteks alami partisipan (Creswell & Poth, 2020; Denzin & Lincoln, 2023). Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles, MB, Huberman, AM, & Saldaña, J. (2020) yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara berulang hingga diperoleh temuan yang kredibel. Studi etnografi memungkinkan peneliti menelaah bagaimana nilai budaya, komunikasi, dan relasi sosial membentuk dinamika kelas multikultural sebagaimana juga disarankan dalam penelitian interkultural mutakhir (Piipponen et al., 2024; Steffensen & Havgaard, 2020).

Penelitian dilaksanakan di SMA Negeri 3 Kupang Timur, Kabupaten Kupang, Nusa Tenggara Timur, selama dua bulan (Februari-Maret 2026). Pemilihan lokasi didasarkan pada karakteristik sekolah yang memiliki keragaman etnis, bahasa daerah, dan latar sosial budaya siswa. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa interaksi guru-siswa di wilayah NTT dipengaruhi oleh logika budaya lokal dan konteks sosial setempat (Schachner et al., 2019). Dengan mempertimbangkan temuan tersebut, SMA Negeri 3 Kupang Timur dipandang representatif untuk mengkaji praktik pendidikan lintas budaya dalam konteks Indonesia Timur.

Subjek penelitian terdiri atas kepala sekolah, 6 guru mata pelajaran, dan 18 siswa dari kelas X dan XI yang merepresentasikan latar budaya berbeda. Teknik pemilihan informan menggunakan purposive sampling, dengan kriteria: (1) terlibat aktif dalam proses pembelajaran, (2) berasal dari latar budaya berbeda, dan (3) bersedia menjadi informan penelitian. Apabila diperlukan, teknik snowball sampling digunakan untuk mengidentifikasi informan tambahan berdasarkan rekomendasi partisipan awal. Strategi ini konsisten dengan pendekatan penelitian interkultural yang menekankan pemilihan partisipan berdasarkan keterlibatan kontekstual dalam praktik multikultural (Bhandari & Dhakal, 2022; Laluna et al., 2024).

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi partisipatif dilakukan secara intensif di

dalam kelas untuk merekam pola interaksi guru-siswa dan siswa-siswa, praktik alih kode bahasa, pembentukan kelompok sosial, serta respons terhadap perbedaan budaya. Pendekatan ini sesuai dengan penelitian etnografi pendidikan yang menempatkan interaksi kelas sebagai unit analisis utama (Steffensen & Havgaard, 2020; Garreta-Bochaca & Torrelles-Montanuy, 2020). Catatan lapangan (field notes) disusun secara sistematis untuk merekam peristiwa, dialog, dan refleksi peneliti.

Wawancara semi-terstruktur dilakukan untuk menggali makna subjektif pengalaman lintas budaya yang dialami siswa dan guru. Panduan wawancara mencakup persepsi tentang keberagaman, pengalaman konflik atau kolaborasi antarbudaya, serta strategi adaptasi dalam pembelajaran. Teknik ini memungkinkan eksplorasi narasi mendalam sebagaimana digunakan dalam studi interkultural terkini (Wulandari, 2024; Piipponen et al., 2024). Selain itu, dokumentasi berupa kurikulum sekolah, tata tertib, dan arsip kegiatan budaya dianalisis untuk memahami kebijakan institusional yang membingkai praktik kelas (Maulani et al., 2025).

Validasi data dilakukan melalui triangulasi sumber dan metode, member checking, serta penyusunan audit trail. Triangulasi dilakukan dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi untuk memastikan konsistensi temuan. Teknik ini direkomendasikan dalam penelitian pendidikan multikultural untuk menjaga kredibilitas data (Giavrimis, 2023; Bhandari & Dhakal, 2022). Member checking dilakukan dengan meminta partisipan memverifikasi ringkasan hasil wawancara, sedangkan audit trail disusun untuk mendokumentasikan proses pengumpulan dan analisis data secara transparan.

Analisis data menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara simultan. Data dianalisis melalui proses koding terbuka dan kategorisasi tematik untuk mengidentifikasi pola interaksi, bentuk negosiasi identitas, dan praktik pedagogis interkultural. Pendekatan tematik ini sejalan dengan penelitian etnografi interkultural yang menekankan identifikasi makna kontekstual dalam interaksi kelas (Marshall, 2024). Proses analisis dilakukan secara iteratif hingga diperoleh saturasi data.

Secara keseluruhan, metodologi ini dirancang untuk memungkinkan replikasi terbatas dalam konteks sekolah multikultural lainnya dengan karakteristik serupa. Pendekatan etnografi dipilih karena mampu mengungkap praktik simbolik, negosiasi identitas, dan relasi sosial yang membentuk ruang kelas sebagai arena interkultural. Dengan memadukan observasi mendalam, wawancara naratif, serta analisis tematik sistematis, penelitian ini memenuhi standar rigor penelitian kualitatif dan berkontribusi pada pengembangan kajian pendidikan lintas budaya berbasis konteks lokal Indonesia Timur.

## **Hasil dan Pembahasan**

### **Negosiasi Identitas Budaya dan Relasi Sosial dalam Interaksi Pembelajaran**

Berdasarkan hasil observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan analisis dokumentasi di SMA Negeri 3 Kupang Timur, ditemukan bahwa ruang kelas berfungsi sebagai arena interkultural yang dinamis, di mana identitas budaya tidak hanya hadir sebagai latar belakang, tetapi secara aktif dinegosiasikan dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Temuan ini memperkuat pandangan bahwa kelas merupakan ruang sosial yang hidup dan sarat makna, sebagaimana ditegaskan dalam kajian antropologi pendidikan (Geertz, 1973). Analisis tematik menghasilkan empat

tema utama yang tidak hanya berdiri sendiri, tetapi saling terkait dalam membentuk dinamika interkultural di kelas. Pendalaman berikut membandingkan temuan penelitian ini dengan hasil penelitian sebelumnya.

Temuan mengenai praktik alih kode (code-switching) antara bahasa Indonesia dan bahasa daerah menunjukkan bahwa bahasa berfungsi sebagai medium utama dalam negosiasi identitas siswa. Penggunaan bahasa daerah dalam interaksi informal memperkuat identitas lokal dan rasa kebersamaan, sementara penggunaan bahasa Indonesia dalam konteks formal mencerminkan adaptasi terhadap norma institusional. Temuan ini sejalan dengan penelitian Poedjiastutie et al. (2021) yang menunjukkan bahwa praktik bahasa di daerah dengan keragaman budaya sering kali bersifat situasional dan dipengaruhi oleh konteks sosial. Selain itu, Curle et al. (2024) juga menemukan bahwa penggunaan bahasa dalam pembelajaran lintas budaya tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai simbol identitas dan kekuasaan. Namun, penelitian ini memberikan kontribusi lebih lanjut dengan menunjukkan bahwa praktik alih kode tidak hanya bersifat adaptif, tetapi juga strategis dalam membangun relasi sosial di tingkat mikro kelas. Di sisi lain, sebagaimana dikemukakan oleh Song (2024), perbedaan bahasa dapat memunculkan kecemasan bagi siswa tertentu. Hal ini terlihat dalam potensi eksklusi ketika bahasa daerah digunakan dalam kelompok yang heterogen. Dengan demikian, bahasa dalam ruang kelas tidak bersifat netral, melainkan menjadi arena negosiasi identitas sekaligus potensi inklusi dan eksklusi sosial.

Pembentukan kelompok belajar berbasis kesamaan etnis menunjukkan bahwa siswa secara alami membangun solidaritas berdasarkan kedekatan budaya. Fenomena ini memperlihatkan adanya *symbolic boundaries* yang memisahkan kelompok sosial dalam ruang kelas. Temuan ini konsisten dengan penelitian Bhandari dan Dhakal (2022) yang menunjukkan bahwa latar budaya memengaruhi pola interaksi dan partisipasi siswa dalam kelas multikultural. Selain itu, Civitillo dkk. (2019) menegaskan bahwa rasa memiliki (*sense of belonging*) siswa sering kali terbentuk melalui kedekatan identitas budaya. Namun, penelitian ini memperdalam temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa solidaritas berbasis budaya memiliki dua sisi: sebagai modal sosial yang memperkuat kohesi kelompok, tetapi juga sebagai potensi segmentasi sosial yang menghambat interaksi lintas budaya. Hal ini memperkuat temuan Kyriakidis et al. (2024) bahwa kelas multikultural memerlukan intervensi pedagogis untuk mengelola perbedaan secara konstruktif. Dengan demikian, peran guru menjadi krusial dalam mengarahkan interaksi agar tidak terjebak dalam eksklusivitas kelompok.

Temuan penelitian ini semakin menegaskan bahwa ruang kelas merupakan arena interkultural yang tidak hanya merepresentasikan keberagaman, tetapi juga menjadi ruang aktif bagi proses konstruksi, negosiasi, dan reproduksi identitas budaya. Praktik alih kode (code-switching) yang terjadi dalam interaksi siswa menunjukkan bahwa bahasa berfungsi sebagai instrumen strategis dalam membangun makna sosial. Dalam perspektif antropologi pendidikan, hal ini dapat dipahami sebagai praktik simbolik yang merefleksikan relasi antara identitas lokal dan tuntutan institusional (Geertz, 1973). Temuan ini tidak hanya menguatkan studi interkultural sebelumnya, tetapi juga memperdalam pemahaman bahwa penggunaan bahasa di kelas merupakan bentuk agensi siswa dalam menavigasi ruang sosial yang kompleks. Dengan demikian, bahasa tidak bersifat netral, melainkan menjadi

medium yang sarat nilai, kekuasaan, dan afiliasi sosial, sebagaimana juga ditegaskan oleh Curle et al. (2024) dan Poedjiastutie et al. (2021).

Lebih jauh, pembentukan kelompok berbasis etnis mengungkap adanya dinamika in-group dan out-group yang secara implisit membentuk batas sosial dalam kelas. Fenomena ini menunjukkan bahwa keberagaman tidak secara otomatis menghasilkan interaksi yang inklusif, melainkan memerlukan intervensi pedagogis yang sadar dan terarah. Dalam kerangka teori interkultural, kondisi ini mencerminkan adanya “ruang antara” (in-between space) di mana identitas dinegosiasikan, tetapi juga rentan terhadap eksklusi (Bhandari & Dhakal, 2022). Berbeda dengan beberapa penelitian yang menyoroti konflik terbuka, temuan di SMA Negeri 3 Kupang Timur menunjukkan bahwa segmentasi sosial lebih bersifat laten dan simbolik. Hal ini justru memperlihatkan kompleksitas yang lebih halus, di mana harmoni yang tampak di permukaan tidak selalu mencerminkan integrasi sosial yang mendalam. Dengan demikian, peran guru menjadi krusial dalam menggeser pola interaksi dari sekadar koeksistensi menuju kolaborasi lintas budaya yang autentik, sebagaimana disarankan oleh Kyriakidis et al. (2024).

### **Praktik Pedagogi Interkultural dalam Pengelolaan Keberagaman di Kelas**

Integrasi konteks budaya lokal dalam pembelajaran menunjukkan adanya praktik pedagogis responsif budaya yang dilakukan oleh guru. Pendekatan ini mendorong siswa untuk berbagi pengalaman budaya dan membangun pemahaman lintas identitas. Temuan ini sejalan dengan teori Gay (2020) tentang culturally responsive teaching yang menekankan pentingnya menjadikan latar belakang budaya siswa sebagai sumber belajar. Selain itu, penelitian Chen (2024) menunjukkan bahwa praktik pengajaran berbasis kompetensi multikultural dapat meningkatkan koneksi budaya dan keterlibatan siswa. Namun demikian, penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi pedagogi responsif budaya masih bersifat parsial dan bergantung pada inisiatif individu guru, bukan sebagai kebijakan sistemik. Hal ini sejalan dengan temuan Kehl et al. (2024) yang menyatakan bahwa tantangan utama dalam penerapan pedagogi responsif budaya terletak pada kesiapan guru dan dukungan institusional. Dengan demikian, meskipun praktik ini memiliki dampak positif, diperlukan penguatan pada level kebijakan dan pelatihan guru agar lebih konsisten dan berkelanjutan.

Munculnya stereotip halus dalam interaksi siswa menunjukkan bahwa ketegangan antarbudaya tetap hadir meskipun tidak dalam bentuk konflik terbuka. Candaan berbasis logat atau identitas budaya mencerminkan dinamika relasi kuasa yang terselubung dalam interaksi sehari-hari. Temuan ini sejalan dengan Barrett (2018) yang menunjukkan bahwa negosiasi identitas dalam konteks multikultural sering kali melibatkan pengalaman ambiguitas dan potensi marginalisasi. Selain itu, Wulandari (2024) menegaskan bahwa pendidikan multikultural menghadapi tantangan dalam menciptakan kesetaraan yang nyata di tengah keragaman. Penelitian ini memperkaya temuan sebelumnya dengan menunjukkan bahwa pengelolaan konflik di kelas lebih banyak bergantung pada intervensi normatif guru, seperti penegasan nilai toleransi. Namun, pendekatan ini masih bersifat reaktif dan belum sepenuhnya mengembangkan kesadaran kritis siswa terhadap isu keberagaman. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan pedagogis yang lebih reflektif dan dialogis, sebagaimana disarankan oleh Piipponen et al. (2024), yang

menekankan pentingnya dialog sebagai sarana membangun pemahaman lintas budaya.

Pada aspek pedagogis, praktik pembelajaran yang responsif budaya menunjukkan potensi besar dalam membangun ruang dialog yang inklusif. Integrasi pengalaman lokal siswa dalam pembelajaran tidak hanya meningkatkan partisipasi, tetapi juga mendorong terjadinya refleksi kritis terhadap identitas dan perbedaan. Hal ini sejalan dengan konsep *culturally responsive teaching* (Gay, 2020) yang menempatkan budaya sebagai sumber daya pedagogis. Temuan ini juga memperkuat hasil penelitian Chen (2024) yang menunjukkan bahwa koneksi budaya dalam pembelajaran dapat meningkatkan keterlibatan siswa secara signifikan. Namun demikian, penelitian ini mengungkap bahwa praktik tersebut masih bersifat sporadis dan bergantung pada inisiatif individu guru. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara kerangka normatif pendidikan multikultural dengan implementasi praksis di lapangan, sebagaimana juga diidentifikasi oleh Kehl et al. (2024). Oleh karena itu, diperlukan transformasi pada level institusional agar pedagogi responsif budaya menjadi bagian integral dari sistem pendidikan, bukan sekadar praktik individual.

Dalam dimensi relasi sosial, munculnya stereotip halus dalam bentuk candaan menunjukkan bahwa ketegangan antarbudaya tetap hadir dalam bentuk yang terselubung. Fenomena ini mengindikasikan bahwa interaksi lintas budaya tidak selalu berlangsung dalam kerangka kesetaraan, melainkan dipengaruhi oleh relasi kuasa yang tidak selalu disadari. Dalam konteks ini, temuan penelitian ini sejalan dengan Barrett (2018) yang menunjukkan bahwa negosiasi identitas sering kali melibatkan pengalaman ambivalensi dan potensi marginalisasi. Selain itu, Wulandari (2024) juga menegaskan bahwa pendidikan multikultural menghadapi tantangan dalam mentransformasikan nilai toleransi menjadi praktik yang benar-benar inklusif. Penelitian ini memperdalam temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa respons guru terhadap stereotip masih cenderung normatif dan reaktif, belum sepenuhnya mengarah pada pengembangan kesadaran kritis siswa. Hal ini menunjukkan pentingnya pendekatan pedagogis yang dialogis dan reflektif, sebagaimana dikemukakan oleh Piipponen et al. (2024), untuk membangun pemahaman lintas budaya yang lebih mendalam.

Secara teoretis, penelitian ini mengonfirmasi bahwa pendekatan antropologi pendidikan dan teori interkultural tetap relevan dalam memahami dinamika ruang kelas sebagai ruang produksi makna. Namun, penelitian ini juga menawarkan kontribusi baru dengan menunjukkan bahwa dinamika interkultural di konteks lokal Indonesia Timur memiliki karakteristik yang khas, terutama dalam hal penggunaan bahasa daerah, pembentukan solidaritas berbasis etnis, dan pola interaksi yang relatif harmonis namun menyimpan potensi segmentasi. Hal ini memperluas kajian sebelumnya yang sebagian besar berfokus pada konteks global atau wilayah perkotaan, sehingga memberikan perspektif yang lebih kontekstual dan berakar pada realitas lokal.

Lebih jauh, temuan ini menegaskan bahwa harmoni antarbudaya bukanlah kondisi yang statis, melainkan hasil dari proses negosiasi, adaptasi, dan mediasi yang berlangsung secara terus-menerus. Dalam konteks ini, ruang kelas dapat dipahami sebagai “ruang liminal” di mana identitas tidak bersifat tetap, tetapi terus dibentuk melalui interaksi sosial. Perspektif ini memberikan implikasi penting bahwa pendidikan interkultural tidak cukup hanya berfokus pada pengenalan keberagaman,

tetapi juga harus menciptakan ruang refleksi kritis dan dialog yang memungkinkan siswa memahami perbedaan secara lebih mendalam.

Implikasi praktis dari penelitian ini menjadi semakin signifikan ketika dikaitkan dengan kebutuhan penguatan pendidikan inklusif. Pelatihan guru berbasis reflektivitas budaya menjadi penting untuk meningkatkan kesadaran dan sensitivitas terhadap dinamika interkultural di kelas. Selain itu, pengembangan kebijakan sekolah yang mendorong pembentukan kelompok belajar lintas budaya dapat menjadi strategi konkret untuk mengurangi segmentasi sosial. Integrasi kurikulum kontekstual yang mengakomodasi pengalaman lokal siswa juga menjadi langkah strategis dalam membangun pembelajaran yang relevan dan bermakna.

Untuk penelitian selanjutnya, eksplorasi longitudinal menjadi penting untuk memahami bagaimana dinamika interkultural berkembang seiring waktu, terutama dalam konteks perubahan sosial dan teknologi. Selain itu, studi komparatif antar sekolah dengan karakteristik sosial yang berbeda dapat memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang variasi praktik pendidikan lintas budaya di Indonesia. Secara keseluruhan, kesinambungan antara hasil dan diskusi menunjukkan bahwa ruang kelas SMA Negeri 3 Kupang Timur berfungsi sebagai arena interkultural yang kompleks dan multidimensional. Identitas, bahasa, solidaritas, dan praktik pedagogis saling berinteraksi dalam membentuk pengalaman pendidikan lintas budaya yang dinamis. Penelitian ini tidak hanya memperkuat temuan sebelumnya, tetapi juga memperluas pemahaman tentang bagaimana keberagaman dijalankan secara praksis dalam konteks lokal Indonesia, sekaligus memberikan dasar reflektif bagi penguatan pendidikan yang lebih inklusif, kontekstual, dan berkeadilan.

## Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa ruang kelas di SMA Negeri 3 Kupang Timur berfungsi sebagai arena interkultural yang dinamis, di mana identitas budaya, bahasa, dan relasi sosial dinegosiasikan secara terus-menerus dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Temuan utama mengungkap empat dimensi penting, yaitu negosiasi identitas melalui praktik bahasa dan komunikasi, pembentukan solidaritas sekaligus batas sosial berbasis kedekatan budaya, penerapan pedagogi responsif budaya oleh guru, serta mekanisme pengelolaan ketegangan dan stereotip dalam interaksi antar siswa. Keempat dimensi tersebut menegaskan bahwa keberagaman di ruang kelas bukan hanya realitas demografis, tetapi merupakan proses sosial yang aktif dan kontekstual.

Penelitian ini memperkuat relevansi perspektif antropologi pendidikan dan teori interkultural dalam memahami kelas sebagai ruang produksi makna dan negosiasi identitas. Temuan ini memperluas literatur pendidikan multikultural dengan menghadirkan bukti empiris dari konteks Indonesia Timur, yang selama ini relatif kurang terwakili dalam kajian etnografi pendidikan. Dengan demikian, penelitian ini berkontribusi pada pengayaan diskursus tentang bagaimana praktik interkultural berlangsung secara praksis di tingkat sekolah menengah dalam masyarakat multietnis.

Hasil penelitian menegaskan pentingnya penguatan kompetensi reflektif guru dalam mengelola keberagaman, mendorong pembentukan kelompok belajar lintas budaya, serta mengintegrasikan konteks budaya lokal dalam pembelajaran. Pendekatan pedagogis yang responsif budaya terbukti berperan dalam menciptakan ruang dialog yang inklusif dan memperkuat rasa saling menghargai antar siswa. Oleh

karena itu, sekolah perlu mengembangkan kebijakan institusional yang mendukung praktik interkultural secara sistematis, bukan hanya bergantung pada inisiatif individual guru. Penelitian ini juga mengisyaratkan perlunya integrasi pendidikan lintas budaya dalam perencanaan kurikulum, pelatihan guru, serta penguatan iklim sekolah inklusif di wilayah dengan tingkat keragaman tinggi. Implementasi pendidikan interkultural hendaknya dipahami sebagai proses berkelanjutan yang memerlukan dukungan struktural dan budaya organisasi sekolah.

## Referensi

- Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>.
- Bhandari, P. R., & Dhakal, H. R. (2022). Teachers' and students' experiences in multicultural classrooms in Nepal. *KMC Journal*, 4(2), 238–253. <https://doi.org/10.3126/kmcj.v4i2.47781>.
- Chen, A. S. (2024). Teaching multicultural competence: Fostering cultural connections in higher education. *International Journal of Intercultural Relations*, 100, 101968. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.101968>.
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2019). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis of teacher intercultural competence research. *Educational Research Review*, 27, 165–182. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2020). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Curle, S., Rose, H., & Yüksel, D. (2024). English language teaching in developing country contexts. *System*, 122, 103262. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103262>.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2023). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Garreta-Bochaca, J., & Torrelles-Montanuy, A. (2020). Intercultural education in schools with high cultural diversity in Catalonia (Spain). *Intercultural Education*, 31(1), 46–58. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1684718>.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek education: Practices and implementation challenges. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(3), 72–88. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1564>.
- Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Kehl, J., Ott, P. K., Schachner, M., & Civitillo, S. (2024). Questioning culturally responsive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104772. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104772>.

- Kyriakidis, K., Koikas, E., & Elbahwashy, H. (2024). Overcoming teaching challenges in multicultural and multilingual classrooms. In *Proceedings of the 15th International Conference on Society and Information Technologies (ICSIT 2024)* (pp. 47–53). <https://doi.org/10.54808/ICSIT2024.01.47>.
- Laluna, F., Civitillo, S., & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching, teacher-student relationships, and school belonging. *Learning, Culture and Social Interaction*, 47, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100839>.
- Lundeto, A. (2018). Roots of multiculturalism in Indonesian education. *Jurnal Ilmiah Iqra'*, 11(2), 38–52. <https://doi.org/10.30984/jii.v11i2.584>.
- Marshall, H. (2024). Rethinking religious education: Ethnographic and anthropological perspectives. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 534–548. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2373778>.
- Maulani, H., Erihadiana, M., & Ruswandi, U. (2025). Intercultural education model through multicultural classrooms: An ethnographic study in secondary schools. *Pedagogi*, 12(1), 59–68. <https://doi.org/10.33394/jp.v12i1.14050>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.
- Piipponen, O., Karlsson, L., & Kantelinen, R. (2024). From ambivalent spaces to mutual encounter spaces: Developing classroom culture through intercultural storytelling exchange. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 613–630. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1920027>.
- Poedjiastutie, D., Mayaputri, V., & Arifani, Y. (2021). Sociocultural challenges in English teaching in remote areas of Indonesia. *TEFLIN Journal*, 32(1), 97–116. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v32i1/97-116>.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: The impact of inclusive school climates. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>.
- Steffensen, S. V., & Havgaard, M. (2020). Knowledge and behaviour management in the multi-ethnic classroom: An ethnographic study of teachers' classroom-management strategies and minority pupils' participation in different school subjects. *Ethnography and Education*, 15(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1519401>.
- Wulandari. (2024). Multicultural education: Promoting diversity and inclusion in classroom environments. *EDUTECH Journal of Education and Teaching Studies*, 1(1), 1–18. <https://doi.org/10.62207/8a9qke98>.