



Konstruksi Toleransi Siswa dalam Praktik Interaksi Sehari-Hari: Studi Etnografi di SMPK Shining Stars

**Melisa Br Tarigan,^{1*} Kadek Rudiana,¹ I Wayan Mudana,¹ Ida Bagus Made
Astawa,¹ I Made Pageh¹**

¹Magister Pendidikan IPS, Program Pascasarjana, Universitas Pendidikan Ganesha,
Indonesia

Email: tariganmelisa20@gmail.com, kadekrudiana788@gmail.com,
wayan.mudana@undiksha.ac.id, md.astawa@undiksha.ac.id,
made.pageh@undiksha.ac.id

*Korespondensi

Article History: Received: 19-03-2026, Revised: 01-06-2026, Accepted: 05-06-2026, Published: 30-06-2026

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis bagaimana toleransi dikonstruksi melalui praktik keseharian di SMPK Shining Stars Timika sebagai sekolah dengan latar belakang siswa yang multietnis dan multireligius. Isu toleransi menjadi penting dalam konteks masyarakat Indonesia yang plural, khususnya di wilayah Papua Tengah yang memiliki dinamika sosial dan budaya yang kompleks. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi pendidikan untuk memahami makna, interaksi, dan praktik sosial yang membentuk sikap toleran di lingkungan sekolah. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur dengan kepala sekolah, guru, dan siswa, serta studi dokumentasi terhadap kebijakan dan program sekolah. Informan dipilih menggunakan teknik purposive dan snowball sampling berdasarkan keterlibatan aktif dalam aktivitas pembelajaran dan pengalaman interaksi lintas budaya. Hasil penelitian menunjukkan empat tema utama: (1) dialog lintas identitas dalam interaksi kelas, (2) kolaborasi lintas etnis dalam pembelajaran, (3) peran guru sebagai mediator budaya, dan (4) budaya sekolah sebagai ruang simbolik toleransi. Toleransi tidak hadir sebagai nilai normatif semata, melainkan sebagai praktik sosial yang dibangun melalui komunikasi dialogis, kerja sama heterogen, dan refleksi kritis dalam keseharian sekolah. Penelitian ini berkontribusi secara teoretis dengan memperkuat perspektif konstruktivisme sosial dalam pendidikan interkultural, serta secara praktis memberikan rekomendasi bagi sekolah untuk mengembangkan strategi pembelajaran dan kebijakan yang mendorong budaya inklusif. Penelitian selanjutnya disarankan untuk memperluas konteks kajian melalui studi komparatif antar sekolah atau wilayah yang berbeda.

Kata Kunci:

budaya sekolah; etnografi pendidikan; konstruktivisme sosial; pendidikan interkultural; toleransi

Abstract

This study aims to analyze how tolerance is constructed through everyday practices at SMPK Shining Star sTimika, a school characterized by multiethnic and multireligious student backgrounds. The issue of tolerance is particularly significant within Indonesia's plural society, especially in Papua, where complex social and cultural dynamics shape educational interactions. This research employed a qualitative approach using an educational ethnography design to explore meanings, social interactions, and cultural practices that shape tolerant attitudes within the school environment. Data were collected through participant observation, semi-structured interviews with the principal, teachers, and students,

as well as document analysis of school policies and programs. Informants were selected using purposive and snowball sampling techniques based on their active involvement in school activities and cross-cultural interactions. The findings reveal four main themes: (1) cross-identity dialogue in classroom interactions, (2) cross-ethnic collaboration in learning activities, (3) the role of teachers as cultural mediators, and (4) school culture as a symbolic space of tolerance. Tolerance is not merely understood as a normative value but as a social practice constructed through dialogical communication, heterogeneous collaboration, and critical reflection in everyday school life. The study contributes theoretically by reinforcing social constructivist perspectives in intercultural education and offers practical recommendations for schools to design learning strategies and policies that promote inclusive cultures. Future research is encouraged to conduct comparative studies across different schools or regions to broaden contextual understanding.

Keywords:

educational ethnography; intercultural education; multicultural school; school culture; tolerance



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

Pendahuluan

Toleransi menjadi fondasi utama dalam membangun kehidupan sosial yang harmonis di tengah masyarakat global yang semakin plural dan saling terhubung. Intensitas mobilitas manusia lintas negara, arus migrasi, serta penetrasi globalisasi budaya telah mempertemukan individu dari latar belakang etnis, agama, dan bahasa yang beragam dalam satu ruang sosial yang sama, termasuk dalam institusi pendidikan. Dalam konteks ini, sekolah tidak lagi dapat dipahami sebagai ruang yang homogen, melainkan sebagai arena perjumpaan identitas yang kompleks dan dinamis. Giavrimis (2023) menegaskan bahwa pendidikan interkultural berperan penting dalam membangun penghormatan, pengakuan, serta dialog timbal balik dalam masyarakat majemuk.

Namun demikian, dalam praktiknya toleransi sering kali masih dipahami secara normatif dan belum sepenuhnya terinternalisasi dalam kehidupan sehari-hari siswa. Davies (2022) menjelaskan bahwa praktik pendidikan interkultural harus melampaui simbolisme keberagaman yang bersifat seremonial dan berorientasi pada transformasi praktik keseharian yang konkret. Dalam konteks Indonesia, kondisi ini semakin kompleks karena ruang kelas merupakan arena negosiasi identitas dan relasi kuasa (Akkari & Loomis, 2020), sehingga interaksi antar siswa berpotensi tidak hanya membangun inklusivitas, tetapi juga mereproduksi eksklusivitas sosial. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa pendekatan pendidikan multikultural masih dominan bersifat kognitif dan normatif (Naz & Afzal, 2023), sehingga belum menyentuh dimensi pengalaman sosial siswa secara mendalam. Akibatnya, nilai toleransi belum sepenuhnya terwujud dalam praktik interaksi keseharian. Dengan demikian, masalah utama dalam penelitian ini adalah kesenjangan antara nilai toleransi yang diajarkan secara konseptual dengan praktik nyata dalam interaksi sosial di ruang kelas multikultural.

Berbagai penelitian telah mengkaji pendidikan interkultural dan multikultural dari beragam perspektif. Naz & Afzal (2023) menunjukkan bahwa pendidikan multikultural masih terbatas pada transfer pengetahuan, sementara Christiana et al. (2025) menekankan pentingnya relasi dialogis antara guru dan siswa dalam

menciptakan kelas inklusif. Piipponen et al. (2021) juga menegaskan bahwa pengalaman keseharian siswa lebih berpengaruh dibandingkan kurikulum formal dalam membentuk pemahaman keberagaman. Dalam konteks Asia, Buwono et al. (2023) menemukan bahwa toleransi terbentuk melalui habitus sosial dalam interaksi rutin, sementara Dahal (2020) dan Steffensen dan Havgaard (2020) menyoroti pentingnya sensitivitas budaya guru dalam mendukung partisipasi siswa. Dari sisi kebijakan, Garreta-Bochaca dan Torrelles-Montanuy (2020) mengungkap adanya hambatan struktural dalam implementasi pendidikan interkultural, sedangkan Piekut (2023) dan Bessonova et al. (2020) menekankan pentingnya partisipasi dan interaksi antar siswa dalam membangun kompetensi antarbudaya.

Meskipun demikian, penelitian-penelitian tersebut masih memiliki keterbatasan, yaitu belum secara spesifik mengkaji konstruksi toleransi sebagai praktik sosial yang terbentuk melalui interaksi keseharian dalam konteks lokal yang spesifik, khususnya di Papua Tengah. Padahal, konteks lokal memiliki peran penting dalam membentuk dinamika sosial (Subedi, 2023). Oleh karena itu, kebaruan (novelty) penelitian ini terletak pada fokus analisis terhadap toleransi sebagai konstruksi sosial yang terbentuk melalui praktik keseharian, interaksi simbolik, dan budaya sekolah dalam konteks lokal Papua Tengah, serta penggunaan pendekatan etnografi untuk menggali makna dari perspektif aktor sosial secara mendalam.

Penelitian ini menggunakan beberapa perspektif teori utama. Pertama, pendidikan interkultural yang menekankan pentingnya dialog, penghormatan, dan pengakuan dalam masyarakat majemuk (Giavrimis, 2023; Davies, 2022). Kedua, konstruktivisme sosial yang memandang bahwa realitas sosial, termasuk toleransi, dibentuk melalui interaksi dan negosiasi makna (Akkari & Loomis, 2020). Ketiga, teori interaksi simbolik yang menjelaskan bahwa makna toleransi terbentuk melalui simbol, bahasa, dan interaksi sehari-hari (Fry et al. (2020); Kang, 2020). Keempat, pendidikan responsif budaya (culturally responsive education) yang menekankan pentingnya pengakuan terhadap latar belakang budaya siswa dalam pembelajaran (Song, 2020).

Selain itu, konsep kompetensi antarbudaya (Piipponen et al., 2021) dan manajemen kelas inklusif (Steffensen & Havgaard, 2020) juga digunakan untuk menjelaskan bagaimana praktik pedagogis memengaruhi pembentukan toleransi. Perspektif kritis dalam pendidikan lintas budaya (Elemam & Saide, 2023) turut digunakan untuk memahami relasi kuasa dan konstruksi identitas dalam interaksi sosial. Sejalan dengan rumusan masalah, penelitian ini bertujuan untuk: 1) menganalisis bagaimana toleransi dikonstruksi melalui interaksi antara guru dan siswa di kelas multikultural. 2) mengkaji dinamika relasi antar siswa dalam membentuk sikap inklusif maupun eksklusif. 3) mengidentifikasi bagaimana praktik simbolik dan budaya sekolah mereproduksi nilai-nilai toleransi dalam kehidupan sehari-hari.

Secara umum, penelitian ini bertujuan untuk memahami secara mendalam proses konstruksi toleransi sebagai praktik sosial dalam konteks keseharian di SMPK Shining Stars Timika melalui pendekatan etnografi. Penelitian ini memiliki urgensi yang tinggi baik secara teoretis maupun praktis. Secara teoretis, penelitian ini mengisi kesenjangan dalam kajian pendidikan interkultural yang selama ini lebih banyak berfokus pada aspek normatif dan kognitif, dengan menghadirkan perspektif praksis dan kontekstual. Hal ini sejalan dengan temuan bahwa terdapat kesenjangan antara teori dan implementasi pendidikan multikultural (Naz & Afzal, 2023).

Secara praktis, penelitian ini penting karena memberikan pemahaman empiris mengenai bagaimana toleransi dibangun dalam kehidupan nyata siswa, khususnya di wilayah Papua Tengah yang memiliki kompleksitas sosial dan budaya yang khas. Temuan penelitian ini diharapkan dapat menjadi dasar bagi pengembangan strategi pedagogis yang lebih inklusif, kontekstual, dan responsif terhadap keberagaman. Lebih luas lagi, penelitian ini berkontribusi dalam upaya membangun pendidikan yang tidak hanya mentransmisikan nilai toleransi, tetapi juga mampu mewujudkannya dalam praktik sosial sehari-hari, sehingga dapat memperkuat kohesi sosial dan mencegah konflik berbasis identitas di masyarakat multikultural.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi pendidikan. Pendekatan etnografi dipilih karena penelitian bertujuan memahami secara mendalam konstruksi toleransi melalui praktik keseharian di lingkungan sekolah, sehingga diperlukan eksplorasi makna, interaksi sosial, serta budaya sekolah secara naturalistik. Davies (2022) menegaskan bahwa studi interkultural menuntut pemahaman praktik keseharian dalam konteks sosial yang nyata. Selaras dengan itu, Giavrimis (2023) menyatakan bahwa pendidikan interkultural perlu dianalisis melalui pengalaman konkret aktor pendidikan dalam ruang sosial. Oleh karena itu, etnografi memungkinkan peneliti menangkap dinamika interaksi, simbol, dan praktik sosial yang membentuk toleransi di SMPK Shining Stars Timika.

Penelitian dilaksanakan di SMPK Shining Stars Timika, Papua Tengah, selama enam bulan, mulai Juli hingga Desember 2025. Lokasi ini dipilih secara purposif karena sekolah memiliki latar belakang siswa yang heterogen secara etnis dan agama. Subjek penelitian terdiri atas kepala sekolah, guru, serta siswa kelas VII–IX. Pemilihan informan menggunakan teknik purposive sampling, dengan kriteria: (1) aktif terlibat dalam aktivitas pembelajaran, (2) memiliki pengalaman interaksi lintas budaya, dan (3) bersedia memberikan informasi secara terbuka. Teknik ini sejalan dengan praktik penelitian kualitatif yang menekankan kedalaman data dibanding jumlah partisipan (Nafian & Hasanah, 2021). Untuk memperluas informasi, digunakan pula snowball sampling, sebagaimana disarankan oleh Subedi (2023) dalam studi kelas multikultural.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi partisipatif dilakukan untuk memahami praktik keseharian seperti interaksi di kelas, kegiatan ekstrakurikuler, dan dinamika sosial antar siswa. Steffensen dan Havgaard (2020) menekankan bahwa observasi langsung penting untuk menangkap dinamika manajemen kelas multietnis. Wawancara semi-terstruktur dilakukan terhadap guru dan siswa untuk menggali pengalaman subjektif mereka mengenai toleransi, sebagaimana pendekatan reflektif dalam studi Piekut (2023). Dokumentasi berupa tata tertib sekolah, program kegiatan, dan arsip sekolah digunakan untuk memperkaya konteks data.

Triangulasi metode dan sumber digunakan untuk meningkatkan validitas data. Akkari dan Loomis (2020) menegaskan pentingnya triangulasi dalam studi pendidikan interkultural untuk menghindari bias interpretasi. Data hasil observasi dibandingkan dengan hasil wawancara dan dokumen sekolah. Selain itu, dilakukan member checking dengan mengonfirmasi hasil interpretasi kepada informan utama, sebagaimana direkomendasikan oleh Elemam dan Saide (2023) dalam penelitian lintas budaya. Proses ini memastikan bahwa makna yang ditafsirkan peneliti sesuai

dengan pengalaman partisipan. Penelitian ini juga menerapkan audit trail sebagai bagian dari validasi, yakni pencatatan sistematis seluruh proses pengumpulan dan analisis data. Pendekatan ini sejalan dengan praktik etnografi pendidikan yang transparan dan sistematis (Garreta-Bochaca & Torrelles-Montanuy, 2020). Catatan lapangan, transkrip wawancara, serta refleksi peneliti disimpan secara terstruktur untuk memastikan keterlacakan proses penelitian.

Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara simultan. Dalam konteks penelitian multikultural, Fry et al. (2020) menunjukkan bahwa analisis tematik efektif untuk mengidentifikasi pola interaksi antar siswa. Data dikode secara terbuka untuk mengidentifikasi tema awal seperti “praktik dialog”, “resolusi konflik”, dan “kolaborasi lintas etnis”. Selanjutnya dilakukan koding aksial untuk melihat hubungan antar kategori.

Dalam proses analisis, peneliti mengaitkan temuan empiris dengan kerangka teori pendidikan interkultural dan konstruktivisme sosial. Song (2020) menekankan bahwa interpretasi data dalam studi multikultural harus mempertimbangkan konteks budaya lokal. Oleh karena itu, analisis dilakukan secara reflektif dengan mempertimbangkan dinamika sosial Timika sebagai wilayah multikultural. Secara keseluruhan, metodologi ini dirancang untuk memungkinkan replikasi terbatas melalui deskripsi konteks, teknik pengumpulan data, serta prosedur analisis yang sistematis. Pendekatan etnografi memungkinkan eksplorasi mendalam mengenai bagaimana toleransi dikonstruksi melalui praktik sehari-hari di sekolah, sejalan dengan temuan Christiana et al. (2025) yang menekankan pentingnya dinamika interaksi guru-siswa dalam membangun inklusivitas.

Hasil dan Pembahasan

Dialog Lintas Identitas dalam Interaksi Kelas

Berdasarkan analisis data melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi, konstruksi toleransi di SMPK Shining Stars Timika menunjukkan pola yang kompleks, dinamis, dan kontekstual. Toleransi tidak muncul sebagai konsep abstrak, melainkan sebagai praktik sosial yang terwujud dalam interaksi keseharian siswa dan guru. Pemahaman bahwa toleransi dalam lingkungan sekolah multikultural tidak dapat dipandang semata-mata sebagai konsep normatif yang diajarkan melalui kurikulum formal, melainkan sebagai realitas sosial yang dibangun, dipraktikkan, dan dimaknai secara kolektif oleh warga sekolah dalam kehidupan sehari-hari. Dalam konteks SMPK Shining Stars Timika, toleransi hadir sebagai pengalaman sosial yang hidup (*lived experience*) dan terus berkembang melalui interaksi antarsiswa, guru, serta berbagai aktivitas sekolah yang mempertemukan individu dengan latar belakang agama, etnis, budaya, dan bahasa yang beragam. Oleh karena itu, pemaknaan toleransi tidak hanya ditemukan pada tataran kognitif berupa pemahaman tentang pentingnya menghargai perbedaan, tetapi juga termanifestasi dalam tindakan nyata, kebiasaan sosial, dan pola hubungan yang terbentuk dalam komunitas sekolah. Toleransi dalam konteks ini bersifat dinamis, kontekstual, dan terus dinegosiasikan dalam berbagai pengalaman sosial yang terjadi setiap hari. Siswa tidak hanya menerima nilai toleransi sebagai konsep abstrak, tetapi secara aktif membangun pemahaman mereka melalui perjumpaan, kerja sama, dialog, serta penyelesaian berbagai dinamika sosial yang muncul dalam lingkungan sekolah yang multikultural.

Temuan etnografis menunjukkan bahwa ruang kelas berfungsi sebagai arena interaksi simbolik di mana makna toleransi dibentuk melalui praktik komunikasi dialogis. Selama observasi, peneliti mencatat bahwa diskusi kelompok, presentasi, dan tanya jawab tidak hanya menjadi aktivitas akademik, tetapi juga menjadi ruang negosiasi identitas antar siswa dari latar belakang Papua dan non-Papua. Hasil ini memperlihatkan bahwa sekolah berfungsi sebagai ruang sosial yang memungkinkan terjadinya proses pembentukan makna secara berkelanjutan. Sesuai dengan dengan teori konstruksi sosial Berger dan Luckmann (1966) yang menjelaskan bahwa pemahaman sosial terbentuk melalui proses interaksi yang berlangsung secara terus-menerus. Selain itu, Banks (2008) menegaskan bahwa pendidikan multikultural perlu memberikan ruang bagi peserta didik untuk berdialog dan memahami berbagai perspektif budaya sebagai bagian dari proses pembelajaran demokratis. Nilai toleransi yang berkembang di SMPK Shining Stars Timika merupakan hasil dari proses sosial tersebut, di mana interaksi yang berulang antarsiswa dan guru menghasilkan pemahaman bersama mengenai pentingnya menghormati perbedaan. Dengan demikian, toleransi tidak hanya menjadi aturan yang harus dipatuhi, tetapi telah menjadi bagian dari kesadaran kolektif yang mengarahkan perilaku warga sekolah.

Dalam pembelajaran IPS, misalnya, siswa secara aktif bertukar pandangan mengenai keberagaman budaya Indonesia. Interaksi ini memperlihatkan bahwa proses pembelajaran tidak hanya berlangsung pada level kognitif, tetapi juga melibatkan dimensi afektif dan sosial. Pernyataan siswa, “Di sini kita beda-beda, tapi kalau kerja kelompok tetap harus saling dengar agar tugas dapat diselesaikan dengan baik,” mencerminkan bahwa toleransi dimaknai sebagai praktik mendengarkan, menghargai, dan membuka diri terhadap perspektif lain.

Dari perspektif etnografi, praktik ini menunjukkan adanya *shared meaning* yang terbentuk melalui pengalaman interaksi sehari-hari. Guru berperan dalam menciptakan ruang dialog yang inklusif dengan mendistribusikan kesempatan berbicara secara merata, sehingga pola interaksi yang terbentuk bersifat partisipatif dan egaliter. Temuan ini sejalan dengan Deardorff (2006) yang menekankan bahwa kompetensi antarbudaya berkembang melalui interaksi dialogis, serta Hess & McAvoy (2015) yang menunjukkan bahwa diskusi deliberatif memperkuat kemampuan siswa dalam mengelola perbedaan secara konstruktif. Dengan demikian, dalam konteks ini dialog lintas identitas tidak hanya berfungsi sebagai strategi pedagogis, tetapi menjadi mekanisme utama dalam konstruksi makna toleransi di ruang kelas.

Sebagaimana ditunjukkan dalam hasil penelitian, interaksi dialogis dalam pembelajaran IPS menjadi ruang utama bagi siswa untuk menegosiasikan makna toleransi. Diskusi kelompok, presentasi, dan tanya jawab tidak hanya berfungsi sebagai aktivitas akademik, tetapi sebagai ruang interaksi sosial di mana siswa belajar memahami perbedaan secara langsung. Pernyataan siswa tentang pentingnya “saling dengar” mencerminkan bahwa toleransi dimaknai sebagai praktik komunikasi yang reflektif dan terbuka.

Dalam perspektif etnografi, praktik ini menunjukkan adanya proses *meaning-making* yang terjadi secara natural dalam interaksi keseharian. Temuan ini sejalan dengan konstruktivisme sosial (Vygotsky, 1978) yang menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui interaksi sosial. Selain itu, Deardorff (2006) menegaskan bahwa kompetensi antarbudaya berkembang melalui dialog terbuka,

sementara Hess & McAvoy (2015) menunjukkan bahwa diskusi deliberatif memperkuat kemampuan siswa dalam mengelola perbedaan. Dari sudut pandang interaksi simbolik (Blumer, 1969; Mead, 1934), dialog lintas identitas merupakan proses pertukaran simbol—bahasa, sikap, dan ekspresi—yang membentuk makna toleransi. Dengan demikian, hasil penelitian ini memperkuat bahwa dialog bukan sekadar metode pembelajaran, tetapi merupakan mekanisme utama dalam konstruksi toleransi di ruang kelas.

Kolaborasi Lintas Etnis sebagai Praktik Sosial

Pembelajaran berbasis kelompok heterogen merupakan praktik yang secara sengaja dikonstruksi oleh guru untuk membangun interaksi lintas identitas. Dalam praktiknya, siswa dikelompokkan berdasarkan keberagaman etnis, agama, dan latar sosial. Guru menyatakan, “Kami sengaja campur supaya mereka terbiasa kerja sama tanpa pilih-pilih teman.” Dalam pengamatan lapangan, kolaborasi ini memunculkan dinamika sosial yang kompleks. Siswa tidak hanya bekerja sama secara instrumental untuk menyelesaikan tugas, tetapi juga belajar beradaptasi dengan perbedaan gaya komunikasi, membangun empati, dan mengelola ketegangan sosial. Menariknya, konflik kecil yang muncul akibat perbedaan tersebut tidak dihindari, melainkan menjadi bagian dari proses pembelajaran sosial.

Dalam beberapa situasi, peneliti mencatat adanya perbedaan cara berpendapat yang memicu kesalahpahaman. Namun, melalui fasilitasi guru, konflik tersebut diselesaikan melalui musyawarah, sehingga siswa belajar bahwa toleransi merupakan proses yang membutuhkan negosiasi, kesabaran, dan keterbukaan. Dalam perspektif etnografi, hal ini menunjukkan bahwa konflik bukan sekadar gangguan, tetapi bagian integral dari proses pembentukan makna sosial. Temuan ini konsisten dengan Pettigrew & Tropp (2006) yang menyatakan bahwa interaksi antar kelompok dapat mengurangi prasangka, serta Gillies (2016) yang menegaskan bahwa pembelajaran kooperatif memperkuat hubungan interpersonal. Namun, penelitian ini memperdalam temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa kolaborasi lintas etnis berfungsi sebagai ruang praksis di mana toleransi dipelajari melalui pengalaman langsung, bukan sekadar instruksi normatif.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kelompok heterogen menjadi strategi yang secara nyata menciptakan ruang interaksi lintas etnis. Pengelompokan siswa yang beragam memungkinkan terjadinya adaptasi sosial, pembentukan empati, dan negosiasi perbedaan dalam konteks yang konkret. Dalam pengamatan etnografis, konflik kecil yang muncul akibat perbedaan gaya komunikasi atau stereotip awal justru menjadi bagian dari proses pembelajaran sosial. Hal ini menunjukkan bahwa toleransi bukan berarti ketiadaan konflik, melainkan kemampuan mengelola perbedaan secara konstruktif melalui interaksi.

Temuan ini selaras dengan teori kontak sosial (Pettigrew & Tropp, 2006) yang menyatakan bahwa interaksi antar kelompok dapat mengurangi prasangka. Selain itu, Gillies (2016) menegaskan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan keterampilan sosial dan empati siswa. Namun, penelitian ini memperluas temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa kolaborasi lintas etnis bukan hanya strategi pedagogis, melainkan ruang praksis di mana toleransi diproduksi melalui pengalaman langsung siswa. Dengan demikian, hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa pengalaman sosial dalam kelompok heterogen menjadi faktor kunci dalam internalisasi nilai toleransi.

Dalam perspektif etnografi, kolaborasi tersebut dapat dipahami sebagai praktik sosial yang merepresentasikan nilai kebersamaan dan solidaritas. Melalui pengalaman bekerja bersama untuk mencapai tujuan yang sama, siswa membangun hubungan sosial yang melampaui batas-batas identitas kelompok. Proses ini memungkinkan tumbuhnya rasa saling percaya, empati, dan penghargaan terhadap perbedaan. Temuan ini mendukung pandangan Vygotsky yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pembentukan pengetahuan dan perkembangan sosial peserta didik. Selain itu, penelitian Thapa et al. (2013) menunjukkan bahwa lingkungan sekolah yang mendukung kerja sama dan hubungan positif antarsiswa berkontribusi terhadap terciptanya iklim sekolah yang inklusif dan harmonis.

Guru sebagai Mediator Budaya

Dalam konteks etnografi kelas, guru muncul sebagai aktor kunci yang memediasi interaksi sosial dan membentuk makna toleransi. Hasil wawancara dan observasi menunjukkan bahwa guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai mediator dalam situasi konflik dan perbedaan budaya. Dalam satu peristiwa yang diamati, terjadi perdebatan terkait stereotip etnis antar siswa. Guru tidak langsung memberikan penilaian benar atau salah, tetapi mengarahkan siswa untuk merefleksikan pengalaman pribadi dan memahami perspektif orang lain. Salah satu siswa menyatakan, “Kalau ada masalah, biasanya guru bilang kita harus lihat dari sisi teman juga.”

Pendekatan ini menunjukkan bahwa guru mendorong terbentuknya refleksi kritis dan empati sosial. Dalam perspektif etnografi, praktik ini mencerminkan proses meaning-making yang difasilitasi oleh aktor otoritatif dalam struktur sosial kelas. Temuan ini sejalan dengan Ladson-Billings (1995) tentang pentingnya pedagogi responsif budaya, serta Bennett (2011) yang menekankan peran guru dalam mengembangkan kompetensi antarbudaya melalui dialog dan refleksi. Dengan demikian, guru dalam penelitian ini tidak hanya berfungsi sebagai pengelola kelas, tetapi sebagai mediator budaya, fasilitator dialog, dan agen yang secara aktif membentuk nilai toleransi dalam interaksi sosial siswa.

Sebagaimana ditemukan dalam hasil penelitian, guru memainkan peran sentral dalam mengelola interaksi sosial di kelas. Guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga memediasi konflik, memfasilitasi dialog, dan mendorong refleksi kritis siswa terhadap perbedaan. Dalam kasus perdebatan terkait stereotip, guru tidak memberikan penilaian normatif secara langsung, melainkan mengajak siswa untuk memahami perspektif orang lain. Praktik ini menunjukkan bahwa guru berperan sebagai mediator budaya yang membantu siswa dalam proses konstruksi makna toleransi.

Temuan ini konsisten dengan konsep pedagogi responsif budaya (Ladson-Billings, 1995), yang menekankan pentingnya relevansi budaya dalam pembelajaran. Selain itu, Bennett (2011) menyatakan bahwa guru memiliki peran penting dalam mengembangkan kompetensi antarbudaya melalui fasilitasi dialog dan refleksi. Dalam perspektif etnografi, guru dapat dipahami sebagai cultural mediator yang menjembatani perbedaan dan mengarahkan interaksi sosial menuju praktik yang inklusif. Dengan demikian, hasil penelitian ini menegaskan bahwa keberhasilan konstruksi toleransi sangat dipengaruhi oleh praktik pedagogis guru dalam mengelola keberagaman.

Budaya Sekolah sebagai Ruang Simbolik Toleransi

Selain interaksi di dalam kelas, temuan etnografis menunjukkan bahwa budaya sekolah berperan sebagai konteks makro yang membingkai praktik toleransi. Nilai toleransi tidak hanya diajarkan secara formal, tetapi diwujudkan dalam praktik simbolik dan ritual kolektif yang menjadi bagian dari kehidupan sekolah. Beberapa praktik yang diamati meliputi doa bersama lintas agama, perayaan hari besar keagamaan secara inklusif, penggunaan simbol kebangsaan, serta internalisasi nilai “persaudaraan dalam keberagaman” dalam kegiatan sekolah. Pernyataan siswa, “Walaupun sekolah Kristen, teman yang beda agama tetap ikut kegiatan dan tidak dibeda-bedakan,” menunjukkan bahwa identitas institusi tidak dimaknai secara eksklusif, melainkan diartikulasikan secara inklusif.

Dalam perspektif etnografi, praktik-praktik ini dapat dipahami sebagai simbol sosial yang merepresentasikan nilai kolektif dan memperkuat internalisasi makna toleransi. Temuan ini sejalan dengan Thapa et al. (2013) yang menekankan pentingnya iklim sekolah dalam membentuk hubungan sosial, serta Banks (2008) yang menyoroti peran budaya sekolah dalam pendidikan multikultural. Lebih jauh, temuan ini menguatkan teori interaksi simbolik yang dikembangkan oleh Mead dan Blumer, bahwa makna terbentuk melalui interaksi sosial yang dimediasi oleh simbol, bahasa, dan tindakan. Dalam konteks ini, toleransi merupakan konstruksi yang terus diproduksi melalui komunikasi, pengalaman sosial, dan negosiasi makna dalam kehidupan sehari-hari. Fry et al. (2020) juga menegaskan bahwa interaksi antar teman sebaya menjadi arena penting dalam pembentukan kompetensi antarbudaya. Secara keseluruhan, penelitian ini menunjukkan bahwa toleransi merupakan konstruksi sosial yang terbentuk melalui interaksi simbolik, pengalaman sosial, dan praktik budaya yang berlangsung secara terus-menerus. Temuan ini mengonfirmasi relevansi teori konstruktivisme sosial (Vygotsky, 1978) dan konstruksi sosial realitas (Berger & Luckmann, 1966), yang menekankan bahwa nilai dan pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial.

Selain itu, interaksi antar siswa sebagai aktor utama dalam ruang kelas memperkuat temuan Fry et al. (2020) bahwa relasi teman sebaya memainkan peran penting dalam pembentukan kompetensi antarbudaya. Dengan demikian, toleransi tidak dapat dipahami sebagai nilai yang ditransmisikan secara linear, tetapi sebagai hasil dari proses negosiasi makna yang kompleks. Dalam perspektif etnografi, ruang kelas dan budaya sekolah dapat dipahami sebagai “ruang sosial hidup” (*living social space*) di mana identitas, nilai, dan relasi kuasa terus dinegosiasikan. Toleransi dalam konteks ini bukanlah kondisi yang statis, melainkan praktik yang terus berkembang melalui dialog, kolaborasi, mediasi, dan simbolisasi dalam kehidupan sehari-hari. Temuan ini memiliki implikasi penting bahwa pendidikan interkultural tidak cukup hanya berfokus pada transfer pengetahuan tentang keberagaman, tetapi perlu menciptakan ruang pengalaman sosial yang memungkinkan siswa mengalami, merefleksikan, dan mengonstruksi makna toleransi secara langsung. Dengan demikian, pendekatan etnografis memberikan kontribusi signifikan dalam memahami pendidikan sebagai proses sosial yang hidup, kontekstual, dan bermakna.

Secara keseluruhan, hasil dan pembahasan penelitian ini menunjukkan konsistensi bahwa toleransi di SMPK Shining Stars Timika merupakan konstruksi sosial yang terbentuk melalui interaksi keseharian yang kompleks. Dialog lintas identitas, kolaborasi lintas etnis, mediasi guru, dan budaya sekolah membentuk

sistem sosial yang saling terhubung dalam membangun toleransi sebagai praktik hidup.

Temuan ini mengonfirmasi teori konstruktivisme sosial (Vygotsky, 1978) dan konstruksi sosial realitas (Berger & Luckmann, 1966), serta memperkuat perspektif interaksi simbolik (Mead, 1934; Blumer, 1969) bahwa makna toleransi dibentuk melalui interaksi sosial yang dimediasi oleh simbol, bahasa, dan pengalaman. Selain itu, temuan ini juga memperkuat penelitian Fry et al. (2020) yang menunjukkan bahwa interaksi antar siswa merupakan faktor kunci dalam pembentukan kompetensi antarbudaya. Dengan demikian, toleransi tidak dapat dipahami sebagai nilai yang ditransmisikan secara langsung, melainkan sebagai hasil dari proses negosiasi makna yang berlangsung secara terus-menerus dalam kehidupan sosial. Dalam perspektif etnografi, ruang kelas dan budaya sekolah dapat dipahami sebagai ruang sosial yang hidup (*living social space*), di mana toleransi terus dibentuk, diuji, dan direproduksi melalui praktik keseharian. Hal ini menegaskan bahwa pendidikan interkultural yang efektif harus berorientasi pada pengalaman sosial yang nyata, bukan sekadar pada transfer nilai secara konseptual.

Temuan penelitian ini semakin menegaskan bahwa ruang kelas di SMPK Shining Stars Timika tidak hanya merepresentasikan keberagaman, tetapi juga berfungsi sebagai arena interkultural yang aktif dalam proses konstruksi, negosiasi, dan reproduksi identitas budaya. Hal ini terlihat secara jelas dalam praktik interaksi sehari-hari siswa, khususnya dalam dialog lintas identitas dan kerja kelompok heterogen yang telah diuraikan pada bagian hasil penelitian. Dalam pengamatan etnografis, penggunaan bahasa dalam interaksi siswa menunjukkan dinamika yang tidak netral. Meskipun tidak selalu dalam bentuk alih kode yang eksplisit, terdapat kecenderungan penggunaan gaya bahasa, intonasi, dan ekspresi kultural yang mencerminkan identitas sosial masing-masing siswa. Praktik ini menunjukkan bahwa bahasa berfungsi sebagai instrumen strategis dalam membangun relasi sosial, sekaligus sebagai medium representasi identitas. Dalam perspektif antropologi pendidikan, fenomena ini dapat dipahami sebagai praktik simbolik yang merefleksikan relasi antara identitas lokal dan tuntutan institusional (Geertz, 2020). Temuan ini tidak hanya menguatkan studi interkultural sebelumnya, tetapi juga memperdalam pemahaman bahwa bahasa dalam kelas merupakan bentuk agensi siswa dalam menavigasi ruang sosial yang kompleks. Dengan demikian, bahasa tidak sekadar alat komunikasi, tetapi menjadi medium yang sarat nilai, kekuasaan, dan afiliasi sosial, sebagaimana ditegaskan oleh Curle et al. (2024) dan Poedjiastutie et al. (2021). Hal ini sejalan dengan temuan sebelumnya dalam penelitian ini bahwa dialog lintas identitas menjadi mekanisme utama dalam konstruksi toleransi.

Lebih lanjut, hasil penelitian mengenai kolaborasi lintas etnis menunjukkan bahwa interaksi sosial siswa tidak sepenuhnya bebas dari kecenderungan pembentukan kelompok berbasis kedekatan identitas. Meskipun guru secara sadar membentuk kelompok heterogen, dalam praktiknya tetap ditemukan kecenderungan siswa untuk merasa lebih nyaman dengan individu yang memiliki latar belakang serupa. Fenomena ini mencerminkan adanya dinamika in-group dan out-group yang membentuk batas sosial secara implisit dalam kelas. Dalam perspektif etnografi, batas ini tidak selalu tampak secara eksplisit, tetapi hadir dalam bentuk preferensi interaksi, gaya komunikasi, maupun kedekatan emosional. Hal ini menunjukkan bahwa keberagaman tidak secara otomatis menghasilkan inklusivitas, melainkan memerlukan proses sosial yang terus-menerus.

Dalam kerangka teori interkultural, kondisi ini dapat dipahami sebagai “ruang antara” (in-between space) di mana identitas dinegosiasikan, tetapi juga rentan terhadap eksklusi (Bhandari & Dhakal, 2022). Temuan ini memperkaya hasil penelitian sebelumnya yang menunjukkan adanya konflik kecil dalam kerja kelompok, dengan menegaskan bahwa konflik tersebut merupakan bagian dari dinamika relasi sosial yang lebih kompleks dan berlapis. Dengan demikian, peran guru—sebagaimana telah ditemukan dalam penelitian ini sebagai mediator budaya—menjadi krusial dalam mengarahkan interaksi dari sekadar koeksistensi menuju kolaborasi lintas budaya yang autentik (Kyriakidis et al., 2024).

Pada aspek pedagogis, temuan mengenai peran guru sebagai mediator budaya menunjukkan adanya praktik pembelajaran yang mengarah pada pendekatan responsif budaya. Guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga mengaitkan pembelajaran dengan pengalaman sosial siswa serta memfasilitasi dialog reflektif dalam menghadapi perbedaan. Dalam konteks etnografi, praktik ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak berlangsung dalam ruang yang netral, melainkan dalam konteks sosial-budaya yang spesifik. Integrasi pengalaman siswa dalam pembelajaran mendorong partisipasi aktif sekaligus membuka ruang refleksi terhadap identitas dan perbedaan. Temuan ini sejalan dengan konsep *culturally responsive teaching* (Gay, 2020) yang menempatkan budaya sebagai sumber daya pedagogis, serta diperkuat oleh Chen (2024) yang menunjukkan bahwa koneksi budaya meningkatkan keterlibatan siswa. Namun, sebagaimana terlihat dalam hasil penelitian, praktik ini masih sangat bergantung pada inisiatif individu guru, belum sepenuhnya terinstitusionalisasi.

Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan antara kerangka normatif pendidikan multikultural dan implementasi praksis di lapangan (Kehl et al., 2024). Dengan demikian, diperlukan penguatan pada level institusional agar praktik pedagogis yang inklusif dapat berlangsung secara konsisten dan berkelanjutan. Meskipun secara umum interaksi siswa menunjukkan harmoni, temuan etnografis juga mengungkap adanya ketegangan halus dalam bentuk stereotip atau candaan berbasis identitas. Fenomena ini menunjukkan bahwa relasi sosial dalam kelas tidak sepenuhnya bebas dari dinamika kekuasaan. Dalam perspektif etnografi, praktik seperti candaan berbasis identitas dapat dipahami sebagai bentuk simbolik dari relasi kuasa yang terselubung. Hal ini menunjukkan bahwa toleransi tidak selalu hadir dalam bentuk ideal, tetapi dinegosiasikan dalam kondisi yang penuh ambiguitas. Temuan ini sejalan dengan Arifin (2025) yang menunjukkan bahwa negosiasi identitas dalam konteks multikultural sering kali melibatkan ambivalensi dan potensi marginalisasi. Selain itu, Naz & Afzal (2023) menegaskan bahwa tantangan utama pendidikan multikultural adalah mentransformasikan nilai menjadi praktik yang benar-benar inklusif. Dalam penelitian ini, respons guru terhadap situasi tersebut masih cenderung normatif dan reaktif, meskipun telah mengarah pada dialog. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan pedagogis yang lebih reflektif dan dialogis untuk mengembangkan kesadaran kritis siswa, sebagaimana disarankan oleh Piipponen et al. (2021).

Secara teoretis, penelitian ini mengonfirmasi bahwa pendekatan konstruktivisme sosial, interaksi simbolik, dan antropologi pendidikan tetap relevan dalam memahami dinamika toleransi di ruang kelas. Namun, penelitian ini juga memberikan kontribusi baru dengan menunjukkan bahwa dinamika interkultural di konteks Papua memiliki karakteristik yang khas. Keunikan tersebut terlihat pada pola

interaksi yang relatif harmonis namun tetap menyimpan potensi segmentasi sosial, serta pada peran budaya sekolah yang kuat dalam membentuk nilai toleransi. Hal ini memperluas kajian sebelumnya yang lebih banyak berfokus pada konteks urban atau global, sehingga menghadirkan perspektif yang lebih kontekstual dan berbasis realitas lokal.

Lebih jauh, temuan ini menegaskan bahwa toleransi bukanlah kondisi yang statis, melainkan hasil dari proses negosiasi, adaptasi, dan mediasi yang berlangsung secara terus-menerus. Dalam perspektif etnografi, ruang kelas dapat dipahami sebagai “ruang liminal”, di mana identitas tidak bersifat tetap, tetapi terus dibentuk melalui interaksi sosial. Implikasi praktis dari temuan ini menunjukkan bahwa pendidikan interkultural perlu diarahkan pada penciptaan ruang dialog yang reflektif dan pengalaman sosial yang bermakna. Pelatihan guru berbasis reflektivitas budaya menjadi penting untuk meningkatkan sensitivitas terhadap dinamika interkultural. Selain itu, penguatan kebijakan sekolah dalam mendorong interaksi lintas budaya dapat menjadi strategi untuk mengurangi segmentasi sosial. Untuk penelitian selanjutnya, studi longitudinal dan komparatif menjadi penting guna memahami dinamika konstruksi toleransi dalam konteks yang lebih luas dan beragam.

Dengan mengaitkan hasil dan pembahasan, penelitian ini menegaskan bahwa ruang kelas di SMPK Shining Stars Timika merupakan arena interkultural yang kompleks dan multidimensional. Dialog, kolaborasi, mediasi guru, dan budaya sekolah saling berinteraksi dalam membentuk toleransi sebagai praktik hidup (*lived practice*). Temuan ini tidak hanya memperkuat kajian sebelumnya, tetapi juga memperluas pemahaman tentang bagaimana toleransi dikonstruksi secara praksis dalam konteks lokal Indonesia.

Kesimpulan

Penelitian ini berhasil mengungkap bahwa konstruksi toleransi di SMPK Shining Stars Timika terbentuk melalui empat dimensi utama, yaitu dialog lintas identitas, kolaborasi lintas etnis, peran guru sebagai mediator budaya, dan budaya sekolah sebagai ruang simbolik. Keempat aspek ini saling terhubung dan membentuk ekosistem sosial yang memungkinkan toleransi berkembang sebagai *lived practice*. Dialog lintas identitas memberikan ruang bagi siswa untuk memahami perbedaan secara reflektif, sementara kolaborasi lintas etnis menghadirkan pengalaman langsung dalam mengelola keberagaman, termasuk menghadapi dan menyelesaikan konflik secara konstruktif.

Peran guru menjadi sangat krusial sebagai mediator budaya yang tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga memfasilitasi dialog, refleksi, dan negosiasi makna di antara siswa. Di sisi lain, budaya sekolah memperkuat internalisasi nilai toleransi melalui praktik simbolik yang berulang, seperti kegiatan inklusif dan nilai kebersamaan. Hal ini menunjukkan bahwa toleransi lebih efektif dibangun melalui pembiasaan sosial dibandingkan sekadar instruksi normatif.

Penelitian ini juga mengungkap bahwa dinamika toleransi tidak sepenuhnya bebas dari tantangan. Masih terdapat kecenderungan pembentukan kelompok berbasis identitas, munculnya stereotip halus, serta praktik pedagogis yang belum sepenuhnya reflektif. Hal ini menandakan adanya kesenjangan antara nilai toleransi yang diajarkan dengan praktik sosial yang dijalankan, sebagaimana juga ditemukan dalam berbagai studi sebelumnya.

Penelitian ini menguatkan relevansi konstruktivisme sosial, interaksi simbolik, dan pendidikan interkultural dalam memahami toleransi sebagai proses sosial yang terus berkembang. Secara praktis, penelitian ini menegaskan pentingnya menciptakan ruang pembelajaran yang dialogis, inklusif, dan kontekstual, serta perlunya penguatan kapasitas guru dan kebijakan sekolah dalam mendukung praktik toleransi yang autentik. Toleransi dalam pendidikan tidak dapat dipahami sebagai kondisi statis, melainkan sebagai proses berkelanjutan yang dibentuk melalui interaksi, pengalaman, dan refleksi. Penelitian ini memberikan kontribusi penting dalam memperluas pemahaman bahwa keberhasilan pendidikan interkultural terletak pada kemampuannya menghadirkan toleransi sebagai praktik hidup yang nyata dalam kehidupan sehari-hari siswa.

Referensi

- Akkari, A., & Loomis, C. (2020). *Globalization and intercultural education: A comparative perspective*. Springer.
- Arifin, W. L. (2025). Negotiating identities: First-year students and inclusive multicultural education at UIN Salatiga. *Mahakarya: Jurnal Mahasiswa Ilmu Budaya*, 6(2), 133–143. <https://doi.org/10.22515/msjcs.v6i2.11574>.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Bennett, M. J. (2011). A developmental model of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), 149–161. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.004>.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Anchor Books.
- Bhandari, P. R., & Dhakal, H. R. (2022). Experiences of teachers and students in multicultural Nepalese classrooms. *KMC Journal*, 4(2), 238–253. <https://doi.org/10.3126/kmcj.v4i2.47781>.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Buwono, S., Queiroz, C., Karolina, V., & Xaixanith, T. (2023). Exploring multicultural education: A case study of Singkawang. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, 4(6), 1051–1058. <https://doi.org/10.51601/ijersc.v4i6.747>.
- Christiana, T., Arintoko, L., Elviva, S., & Putri, N. (2025). Dinamika interaksi guru-siswa di kelas multikultural wilayah perbatasan Indonesia. *Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan*, 5(2), 120–135.
- 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>.
- Davies, I. (2022). *Education and global citizenship*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003012044>.
- Dahal, P. (2020). Cultural sensitivity in multicultural classrooms. *International Journal of Educational Development*, 75, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102173>.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Elemam, N., & Saide, M. (2023). Critical perspectives in intercultural education. *Intercultural Education*, 34(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2174567>.
- Fry, D., Mackay, K., Childers-Buschle, K., Wazny, K., & Bahou, L. (2020). “They are teaching us to deliver lessons and that is not all that teaching is ...”: Exploring teacher trainees’ language for peer victimisation in schools. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102988. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102988>.
- Garreta-Bochaca, J., & Torrelles-Montanuy, C. (2020). Intercultural education and structural challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 28(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>.
- Gay, G. (2020). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Geertz, C. (2020). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giavrimis, P. (2023). Intercultural education in global contexts. *Education Sciences*, 13(2), 145. <https://doi.org/10.3390/educsci13020145>.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739707>.
- Kang, H. (2020). Identity and symbolic interaction in multicultural classrooms. *Journal of Educational Research*, 113(5), 357–369. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1831095>.
- 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). International Institute of Informatics and Systemics. <https://doi.org/10.54808/ICSIT2024.01.47>.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Nafian, M. I., & Hasanah, U. (2021). Multicultural education practices in Indonesian schools. *Jurnal Pendidikan Multikultural*, 5(2), 120–135.

- Naz, A., & Afzal, M. (2023). Challenges in multicultural education. *Journal of Education and Learning*, 17(1), 45–58. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i1.20456>.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). Intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
- Piipponen, O., Karlsson, L., & Kantelinen, R. (2021). From ambivalent spaces to spaces of reciprocal encountering: Developing classroom culture in an intercultural story exchange. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 613–630. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1920027>.
- Piekut, A. (2023). Participation and diversity in classrooms. *Social Inclusion*, 11(2), 120–132. <https://doi.org/10.17645/si.v11i2.6345>.
- 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>.
- Song, Y. (2020). Culturally responsive teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>.
- Steffensen, S. V., & Havgaard, M. (2020). Classroom interaction and inclusion. *Linguistics and Education*, 57, 100812. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100812>.
- Subedi, B. (2023). Contextualizing multicultural education. *Multicultural Education Review*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2023.2178901>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.