

Menafsir Arah Pendidikan Multikultural: Sebuah Pendekatan Teori Belajar Konstruktivistik dalam Perspektif Pendidikan di Indonesia

Fakhri Mubarak, Titin Kustini, Siti Masitoh, Yuyun Elizabeth Patras, Dian Wulandari

Universitas Pakuan, Bogor, Indonesia

E-mail: dianwulandari@unpak.ac.id

Abstract. This article aims to understand the significance of multicultural education studies and to what extent its application is in the educational perspective in Indonesia. The method used in making this article is a literature study or library research by taking relevant reference sources and interpreting them in our own language. Multicultural education uses the constructivism learning theory approach, which has features relevant to multicultural education activities that are active, adaptive, and contextual. In general, it can be concluded that with the broad scope of areas and diversity in Indonesia compared to other countries, multicultural education studies are very important to continue and be studied. On the other hand, multicultural education needs to be continuously implemented integrally in the national curriculum, providing space for each region to apply it more contextually according to its conditions. Indonesia is believed to have adapted to multicultural education for a long time. Although the curriculum often changes, the uniqueness of the Indonesian curriculum, which always carries the character and values of the nation's cultural heritage, is evidence of continuous implementation.

Keywords: Multikultural Education, Constructivism, Education in Indonesia

Abstrak. Artikel ini dibuat dengan tujuan memahami seberapa penting kajian pendidikan multikultural dan sejauh mana penerapannya dalam perspektif pendidikan di Indonesia. Metode yang digunakan dalam pembuatan artikel ini adalah kajian literatur atau penelitian pustaka dengan mengambil sumber-sumber referensi yang relevan dan ditafsirkan dengan bahasa sendiri. Pendidikan multikultural menggunakan pendekatan teori belajar konstruktivisme yang memiliki ciri yang relevan dengan aktivitas pendidikan multikultural yang aktif, adaptif, dan kontekstual. Secara umum dapat disimpulkan bahwa dengan luasnya lingkup wilayah dan keberagaman di Indonesia dibanding negara lain, maka kajian pendidikan multikultural menjadi sangat penting untuk terus dilakukan dan dipelajari. Disisi yang lain pendidikan multikultural perlu terus diimplementasikan secara integral dalam kurikulum nasional, dengan memberi ruang bagi masing-masing daerah untuk menerapkannya secara lebih kontekstual sesuai kondisi daerahnya. Indonesia sendiri diyakini telah mengadaptasi pendidikan multikultural sejak lama. Meskipun kurikulum kerap kali berganti, namun kekhasan kurikulum Indonesia yang selalu mengusung karakter dan nilai luhur budaya bangsa menjadi bukti implementasi yang berkelanjutan.

Kata kunci: Pendidikan Multikultural, Konstruktivisme, Pendidikan di Indonesia

Negara Indonesia merupakan negeri yang kaya akan keberagaman budaya. Wilayah yang terbentang luas dari Sabang sampai Merauke ini memiliki etalase budaya khas nan unik yang terbentuk secara heterogen akibat perbedaan kondisi alam, kondisi negara kepulauan, faktor transportasi dan komunikasi, hingga letaknya yang strategis sehingga memicu terjadinya pertukaran dan percampuran budaya yang turut diperkenalkan melalui perdagangan, pernikahan, dan kolonialisme. Kekayaan budaya ini hadir dalam purwarupa mulai dari ras, suku bangsa, bahasa,

sampai ranah kepercayaan atau agama yang terus berkembang membentuk identitas sosial yang majemuk pada masyarakat Indonesia.

Keragaman budaya pada satu sisi menjadi sebuah anugerah dan berkah tersendiri bagi kemajuan Indonesia, namun di sisi lain keberagaman budaya pada masyarakat majemuk seperti di Indonesia potensial menciptakan situasi kurang menguntungkan yang harus secara serius dikelola oleh negara agar tidak menimbulkan segregasi (Azra, 2018), atau konflik sosial pada masyarakat yang bersifat komunal (Masamah and Zamhari, 2016). Isu-isu terkait keberagaman budaya seringkali menjadi hal sensitif dan kerap kali melemahkan makna persatuan dalam keberagaman (*unity in diversity*) yang tercermin dalam semboyan negara Indonesia “Bhineka Tunggal Ika”.

Untuk itulah negara perlu mengambil bagian secara strategis dalam merumuskan konsep pendidikan multikultural yang integral dalam struktur pendidikan di Indonesia, sehingga dapat menjadi program yang sistematis dan berkelanjutan dalam membentuk perilaku bangsa yang toleran, demokratis, dan menghargai perbedaan. Pendidikan multikultural diharapkan dapat membangun kesadaran multibudaya yang mengikis cara pandang yang sempit tentang pluralitas budaya sehingga dapat menciptakan kerukunan yang tidak *taken for granted* didapatkan, harus terus diperjuangkan sebagai karakter utama anggota masyarakat atau warga negara Indonesia.

Dalam mewujudkan kesadaran masyarakat multikultural, pendekatan teori belajar konstruktivistik menjadi dasar terbangunnya proses belajar yang menekankan pada penemuan, eksperimen, dan masalah terbuka. Konstruktivisme sendiri berkiblat pada filsafat progresif yang dikembangkan dalam memahami implikasi perspektif pembelajaran termasuk pengembangan profesionalisme guru (Sugrah, 2020). Peran guru menjadi sangat penting dalam membentuk kesadaran pengetahuan, keterampilan, dan aksi yang relevan dengan perilaku yang diharapkan dari pendidikan multikultural (Brazill, 2020). Guru perlu memahami pendidikan multikultural secara filosofis dan sosiologis, termasuk mengkaji dasar hukum, sehingga dapat secara konsisten melaksanakan pendidikan multikultural berdasarkan sikap dan perilaku guru yang diharapkan (Patras, Hidayat, Edwita, *et al.*, 2022). Untuk itulah Artikel ini dibuat setidaknya berdasarkan 3 pertanyaan utama: (1) Seberapa penting kajian pendidikan multikultural; (2) Sejauh mana penerapannya dalam perspektif pendidikan di Indonesia; dan (3) Jalan baru apa yang perlu ditempuh dalam mengoptimalkan implementasi pendidikan multikultural di Indonesia.

METODE

Penulisan artikel ini menggunakan metode kajian literatur (*literature review*) yang bertujuan untuk mencari teori-teori yang digunakan sebagai sumber rujukan atau referensi. Menurut Snyder (2019), kajian literatur merupakan cara terbaik dalam mensintesis temuan penelitian untuk menunjukkan bukti dan mengungkap area yang membutuhkan lebih banyak penelitian, yang

merupakan komponen penting untuk menciptakan kerangka teoritis dan membangun model konseptual. Sedangkan menurut Kraus (2020), kajian literatur merupakan kajian tradisional tidak terstruktur, dengan tingkat subjektivitas yang lebih tinggi dalam pengumpulan data dan interpretasi data. Dalam kajian teks ini, setelah mengumpulkan teks-teks referensi yang berkaitan dengan konsep pendidikan multikultural yang merupakan hasil persandingan antara konsep pendidikan dan multibudaya. Kemudian, pendidikan multikultural dijadikan sentra kajian untuk memotret implementasi pendidikan multikultural dalam perspektif teori belajar konstruktivistik pada pendidikan di Indonesia. Langkah-langkah yang dilakukan oleh penulis adalah mencari referensi yang relevan melalui portal Google Scholar dengan menggunakan kata kunci pencarian "Multicultural Education" dan "Pendidikan Multikultural" dalam rentang waktu publikasi dari tahun 2018-2022 dan mengambil 65 jurnal diantaranya, dengan dua jurnal dipublikasi di bawah rentang tahun pencarian tersebut (2015-2016). Kemudian dilakukan pengkajian berdasarkan relevansi dan kebutuhan penelitian, ditambahkan dengan referensi berdasarkan kata kunci pencarian "Multicultural Education and Constructivism" dan "Pendidikan Multikultural dan Konstruktivisme", sehingga digunakanlah 40 jurnal sebagai referensi relevan bagi penulisan artikel ini.

HASIL

Definisi

Pendidikan multikultural berasal dari akar kata pendidikan dan multikulturalisme yang masing-masing memiliki definisi terpisah. Pendidikan diterjemahkan dalam dua dimensi yakni pendidikan secara luas dan pendidikan secara terbatas. Pendidikan dalam arti yang luas didefinisikan sebagai pembelajaran sepanjang hayat, bahkan tidak jarang disamakan artinya sebagai kehidupan atau pengalaman hidup (Noor, 2018). Dimensi pendidikan ini turut diaminikan oleh kaum Humanis Romantik seperti Ivan Illich dalam bukunya *Deschooling Society*, yang menolak pelebagaan pendidikan karena dianggap sebagai proses dehumanisasi, dimana pembelajaran dilakukan secara otoriter dan *teacher oriented*. Pandangan lebih moderat diambil oleh kaum Pragmatis seperti John Dewey dalam bukunya *School and Society*, yang memberi ruang bagi pelebagaan pendidikan dengan syarat kurikulum yang diberlakukan tidak kaku dan berorientasi pada siswa. Dimensi berikutnya yaitu yang memandang pendidikan secara terbatas, artinya pendidikan yang dimanifestasikan dalam sebuah lembaga, salah satunya didefinisikan oleh Mudyahardjo yang menyebutkan bahwa pendidikan merupakan lembaga formal terstruktur di bawah pengendalian teknis guru yang secara sengaja dan direkayasa untuk menyelenggarakan pendidikan dengan mengacu pada ketentuan-ketentuan yang telah ditetapkan. Hal ini mengisyaratkan bahwa pendidikan dibatasi ruang, waktu dan bentuk kegiatannya. Sekolah menjadi lembaga sosial yang berfungsi mentransmisi pengetahuan, keterampilan dan nilai secara formal dan sistematis (Saihu *et al.*, 2022).

Namun dalam perkembangannya, banyak pihak mencoba mengakomodir kedua dimensi definisi pendidikan tersebut dengan mengemukakan definisi alternatif, khususnya dari kaum Realis Kritis seperti Immanuel Kant, yang mengkombinasikan kedua pandangan mengenai pendidikan secara luas dan secara terbatas menjadi kesatuan dalam memaksimalkan pendidikan melalui sekolah maupun luar sekolah (Noor, 2018). Sedangkan pendidikan menurut Pasal 1 Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional pendidikan didefinisikan sebagai usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar siswa secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan Negara.

Akar kata kedua dari pendidikan multikultural adalah multikulturalisme. Benih-benih multikulturalisme muncul akibat hadirnya diskriminasi, *prejudice*, *inequality*, dalam masyarakat sejak dahulu. Parasitime penguasa terhadap perbudakan, masyarakat berbasis kasta, hingga perang antar kelompok yang tidak berkesudahan menghasilkan banyak kerugian dalam tatanan masyarakat. Salah satu sketsa sejarah populer yang tercatat menyikapi isu multikulturalisme salah satunya adalah hadirnya Islam di dunia Arab yang membawa konsep-konsep persamaan derajat khususnya mengenai perbudakan, memuliakan perempuan, *tawassuth* (moderat), *tassamuh* (toleran), *tawazun* (keadilan), termasuk di dalamnya mengenai pencapaian monumental Piagam Madinah. Namun, terminologi multikulturalisme atau *sosial pluralism* (Paul-Binyamin and Haj-Yehia, 2019) kontemporer merujuk pada perubahan demografis pasca Perang Dunia II tahun 1945, dimana Inggris yang didominasi masyarakat Kristen kulit putih dibanjiri oleh imigran kulit berwarna dari berbagai pelosok dunia yang menimbulkan gejolak politik dan hukum, meskipun pemerintah tetap mengakomodir kehadiran tamu multibudaya tersebut (Ashcroft and Bevir, 2018).

Multikulturalisme adalah istilah dari masyarakat yang terdiri dari banyak budaya yang menekankan ketidaksetaraan dan persamaan budaya lokal tanpa melupakan hak dan keberadaan budaya yang ada. Multikulturalisme merupakan situasi kondisi dimana kita merasa aman dan nyaman berada dalam sekelompok orang dari berbagai latar belakang budaya. Artinya, kita berada pada suatu komunitas yang mengakui keragaman, perbedaan dan pluralisme budaya dalam konteks lebih besar yaitu bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara. Dalam tataran konseptual dan praktis, istilah multikulturalisme didefinisikan sebagai: (1) Konteks, yakni berkenaan dengan sejarah, geografi, warisan budaya, hubungan interpersonal, dan kebijakan pemerintahan nasional; (2) Proses akulturasi, dimana terjadi perubahan dalam diri seseorang yang timbul karena kontak antarbudaya langsung secara terus-menerus; (3) Kesadaran, yaitu internalisasi skema budaya yang diaplikasikan berdasarkan struktur pengetahuan budaya; dan (4) Identifikasi, yaitu bahwa multikulturalisme diidentifikasi dengan adanya lebih dari satu budaya (Vora *et al.*, 2019). Multikulturalisme menjadi

diskursus yang kian penting saat ini, khususnya dalam mengelola potensi konflik yang dilancarkan melalui domain digital pada era revolusi industri 4.0 (Rahman, 2018).

Pendidikan Multikultural

Sejarah pendidikan multikultural tidak dapat dipisahkan dari Gerakan Hak Sipil pada tahun 1960-an, dimana saat itu kelompok Afrika-Amerika di Amerika Serikat merasa perlu memulai pencarian hak-hak mereka dalam menghilangkan diskriminasi, khususnya dalam hal akomodasi publik, perumahan, pekerjaan, dan pendidikan. Gerakan ini merembet dan meluas pada etnis minoritas lainnya seperti perempuan, dan orang-orang cacat yang juga merasa ditindas dan didiskriminasi. (Arphattanon, 2018).

Pendidikan multikultural merupakan upaya reformasi kontemporer dalam dunia pendidikan untuk menciptakan iklim sekolah yang lebih inklusif dan setara untuk semua anak-anak (Parkhouse et al., 2019; Chang et al., 2018). James A. Banks (dalam Arsal, 2019) menyatakan bahwa pendidikan multikultural merupakan sebuah gagasan, sebuah reformasi pendidikan dan gerakan yang bertujuan untuk mengubah struktur lembaga pendidikan dan guru peran untuk memastikan bahwa siswa dari beragam kelompok ras, etnis, bahasa dan budaya memiliki kesempatan yang sama.

James A. Banks (dalam Williams & Glass, 2019; dan Harjatanaya & Hoon (2020) mendefinisikan pendidikan multikultural ke dalam lima dimensi yaitu: (1) Integrasi konten, yaitu menggunakan contoh dari berbagai budaya dalam mengajar; (2) Konstruksi pengetahuan, yaitu kegiatan mengajar membantu siswa memahami cara di mana asumsi budaya mempengaruhi konstruksi pengetahuan; (3) Pengurangan prasangka, yaitu membantu siswa mengembangkan sikap rasial yang demokratis; (4) Ekuitas pedagogi, yaitu memodifikasi strategi pengajaran untuk memfasilitasi akademik prestasi siswa dari berbagai kelompok; dan (5) Pemberdayaan budaya sekolah, yaitu menata kembali budaya sekolah untuk memberdayakan siswa.

Dari dimensi-dimensi pendidikan multikultural yang disebutkan di atas, penulis mencoba untuk turut mengemukakan pendapat bahwa pendidikan multikultural dapat didefinisikan sebagai suatu pendidikan yang memperhatikan dan menghargai perbedaan-perbedaan budaya dari kelompok masyarakat yang ada dalam suatu negara atau komunitas. Pendidikan multikultural juga memfokuskan pada pengajaran nilai-nilai toleransi, keragaman, dan persatuan, serta memberikan kesempatan kepada setiap individu untuk belajar tentang budaya lain dan memahami perbedaan-perbedaan tersebut. Atau dengan kata lain, dapat dibuat hipotesis bahwa pendidikan multikultural merupakan suatu pendidikan yang membantu siswa untuk memahami dan menghargai perbedaan-perbedaan budaya dari kelompok masyarakat yang ada dalam suatu negara atau komunitas. Pendidikan multikultural juga membantu siswa untuk mengembangkan sikap yang toleran terhadap kelompok masyarakat yang berbeda, sehingga dapat tercipta suasana belajar yang saling menghargai dan toleran. Selain itu, pendidikan multikultural juga dapat meningkatkan kemampuan siswa dalam

berinteraksi dengan kelompok masyarakat yang berbeda, sehingga dapat tercipta suasana belajar yang kondusif dan harmonis.

Terdapat tiga tujuan pendidikan multikultural menurut Arphattanon, yaitu: (1) Mengajar siswa untuk menjadi kompeten secara multikultural; (2) Memberikan kesempatan pendidikan yang sama bagi semua siswa; dan (3) Mengajar menuju keadilan sosial (Arphattanon, 2018). Sedangkan Banks mengidentifikasi dua tujuan utama dari pendidikan multikultural: (1) Membuat penyesuaian yang diperlukan sekolah sehingga mereka menyediakan lebih banyak lingkungan pendidikan yang mendukung serta pengalaman pendidikan berkualitas tinggi untuk semua siswa terlepas dari etnis mereka, kelompok ras dan kelas sosial; dan (2) memberikan kesempatan pendidikan serupa untuk kedua jenis kelamin (Erbaş, 2019). Erbaş sendiri mengidentifikasi beberapa tujuan pendidikan multikultural yaitu: (1) Mempromosikan dan memahami keanekaragaman budaya; (2) Mempromosikan pilihan alternatif bagi orang-orang tanpa negasi dari ras, jenis kelamin, kecacatan, bahasa, agama, orientasi seksual mereka sendiri dan latar belakang kelas sosial; (3) Membantu anak mencapai keberhasilan akademik, dan (4) Mempromosikan kesadaran akan masalah sosial yang melibatkan distribusi kekuasaan dan hak istimewa yang tidak merata yang membatasi kesempatan bagi mereka yang tidak berada dalam kelompok dominan (Erbaş, 2019)

Erickson (dalam Arphattanon, 2018) menyatakan bahwa 'pendidikan multikultural berpeluang menjadi kontra-hegemonik, dengan cara memberikan kesempatan bagi siswa untuk menganalisis pengetahuan melalui pendekatan instruksional guru dan sekolah yang kritis dan konstruktif. Artinya, pengetahuan harus dibangun dari pengalaman siswa dan masyarakat, dan dalam hal ini guru harus membantu siswa untuk membongkar hegemoni budaya yang tertanam dalam konten pengetahuan. Program-program sekolah berbasis pendidikan multikultural yang mencakup banyak tujuan dan sasaran keragaman budaya harus mendorong guru untuk memperoleh pengetahuan, keterampilan dan kepekaan yang diperlukan untuk mengajar siswa dengan latar belakang budaya yang berbeda (Arsal, 2019). Untuk itulah diperlukan pelatihan secara berkesinambungan bagi guru dalam membangun keterampilan multikultural yang dapat ditransfer kepada siswa di kelas. Dalam hal ini, pemerintah, guru, dan masyarakat harus memiliki dasar hukum dan komitmen yang kuat dalam mempertahankan, mengembangkan, serta mengimplementasikan pendidikan multicultural dari tingkat pusat hingga ke daerah (Patras, Hidayat, Edwita, *et al.*, 2022).

Namun, pendekatan sebagian besar pendidikan multikultural hanya berfokus pada bagaimana individu menafsirkan informasi yang mereka terima berdasarkan skema-skema budaya yang mereka miliki. Skema budaya adalah cara seseorang memahami dan menyimpan informasi tentang dunia di sekitarnya. Pendekatan ini kurang memperhatikan perbedaan antar sistem-sistem makna budaya yang ada di masyarakat. Ini penting karena struktur (cara sistem makna terorganisir) dan konten (apa yang dikandung oleh sistem makna) sama-sama mempengaruhi hasil dari

multikulturalisme. Pendekatan ini juga mengasumsikan bahwa individu memiliki skema-skema budaya yang terpisah, tanpa memperhitungkan kemungkinan adanya skema hibrida (skema yang menggabungkan elemen-elemen dari berbagai budaya) (Vora *et al.*, 2019).

Mendidik calon guru merupakan bagian penting dalam meningkatkan kesadaran yang berkaitan dengan isu perbedaan, (Erbaş, 2019). Yang dimaksud dengan kesadaran multikultural adalah kesadaran pada setiap guru mengenai pluralisme budaya, kenyamanan berperilaku dan berinteraksi dengan pluralisme budaya, dan kepekaan terhadap masalah pluralisme budaya di kelas (Cherng and Davis, 2019). Tidak semua guru memiliki efikasi dalam mengajar di kelas multicultural (Choi and Lee, 2020). Namun, guru yang kompeten secara rasial atau multikultural, secara tidak langsung menjadi instruktur yang “sadar ras”, efeknya akan nampak di dalam maupun di luar kelas mengenai bagaimana kesadaran multikultural berdampak yang signifikan pada siswa, karena guru yang memiliki pengalaman pendidikan multikultural memiliki kesiapan yang lebih dalam menangani bias pribadi internal dan eksternal, meningkatkan kesadaran akan kekuatan anak-anak dengan latar belakang yang berbeda dan untuk meningkatkan kompetensi secara keseluruhan (Williams and Glass, 2019).

Castagno dalam Hjerm *et al.* (2018) menyebutkan kompetensi lintas-budaya: Pertama, mengacu pada pendidikan dan pengetahuan berkaitan dengan fakta dan nilai tentang agama dan budaya yang berbeda. Hal ini dilihat dari sudut pandang pendidikan multikultural yang bertujuan untuk meningkatkan pengetahuan tentang perbedaan agama dan budaya untuk mendorong kompetensi lintas budaya. Kedua, pendidikan multikultural juga memasukkan pengajaran siswa tentang *xenophobia* dan rasisme.

Nieto (dalam Erbaş, 2019) menyebutkan level-level dalam mendukung pendidikan multikultural. Level pertama adalah toleransi (*tolerance*), level kedua adalah penerimaan (*acceptance*), level ketiga adalah menghormati (*respect*), level keempat adalah afirmasi (*affirmation*), solidaritas (*solidarity*), dan kritis (*critique*). Jika pendidikan multikultural hadir untuk menantang struktur ketidaksetaraan diantara kelompok etnis dan budaya dalam masyarakat, maka bentuk kurikulum multikultural harus didasarkan pada pendekatan transformatif dan aksi sosial (Arphattananon, 2018). Banks merancang tipologi kurikulum pendidikan multikultural melalui empat pendekatan yaitu: (1) Pendekatan Kontribusi, yang menunjukkan kontribusi anggota minoritas yang sifatnya kadang-kadang dan anekdotal; (2) Pendekatan Aditif (pengayaan), dimana budaya minoritas ditambahkan ke dalam kurikulum yang ada; (3) Pendekatan transformasi, yaitu berusaha membawa perubahan besar melalui kurikulum baru berdasarkan ideologi multikultural; dan (4) Pendekatan aksi sosial, yakni memfokuskan pembelajaran teoritis pada diskusi-diskusi untuk mengimplementasikan tindakan sosial yang diinginkan, dan menyajikan alternatif untuk melawan ketidakadilan dan ketidaksetaraan (Paul-Binyamin and Haj-Yehia, 2019).

Gorski dalam Aragona-Young & Sawyer (2018) menyebut kerangka literasi ekuitas yang mengembangkan pendekatan pendidikan multikultural tradisional dengan membantu guru untuk: (1) menantang status quo dengan menolak sudut pandang defisit, (2) menghilangkan hambatan atas kesempatan bagi siswa dan keluarga mereka, (3) mengadvokasi praktik sekolah yang relevan dan setara, dan (4) menumbuhkan ruang belajar yang aman yang kondusif untuk diskusi yang jujur dan terbuka. Pengajaran yang tanggap budaya berfokus pada penciptaan iklim kelas yang positif berdasarkan keadilan sosial, demokrasi dan ekuitas. Pendidikan multikultural menolak rasisme dan diskriminasi tetapi menerima pluralisme di sekolah termasuk di dalamnya mempromosikan prinsip-prinsip demokrasi keadilan sosial dan menggunakan pedagogi kritis sebagai dasar perubahan sosial. Masalah etnis dan budaya bisa jadi diintegrasikan ke dalam mata pelajaran seperti musik, seni, tari, dan sastra dalam pendidikan guru program melalui bentuk campuran dari pendekatan integrasi konten multikultural (Arsal, 2019; Nakaya, 2018).

Sleeter (2018) merekomendasikan empat hal dalam menjalankan pendidikan multikultural kedepannya yaitu: (1) Membangun jembatan lintas budaya sebagai daya tarik strategi ruang kelas pendidikan multikultural; (2) Perlu dilakukan program penelitian yang lebih sistematis tentang dampak pendidikan multikultural, khususnya yang menunjukkan apa arti pendidikan multikultural bagi guru dan bagaimana penerapannya di kelas; (3) Bidang pendidikan multikultural harus mengembangkan lebih banyak keterkaitan dengan pendidikan *bilingual*; dan (4) Dibutuhkan dialog global dan terorganisir untuk keadilan sosial. Penelitian lain merekomendasikan beberapa hal untuk meningkatkan efektivitas pendidikan multicultural yaitu: (1) Konsistensi antara kebijakan dan praktiknya; (2) aplikasi praktis pendidikan multikultural yang nyata; (3) aplikasi nilai-nilai universal budaya dan agama; (4) musik multikultural sebagai salah satu pendekatan pembelajaran; dan (5) kurikulum pendidikan (Patras, Hidayat, Maksum, *et al.*, 2022).

Teori Belajar Konstruktivistik

Pada awal 1960-an, penelitian pendidikan mulai membuka perhatian pada karya psikolog Swiss Jean Piaget, yang mempelajari perkembangan kognitif anak sejak 1920-an. Piaget menyampaikan bahwa siswa membangun pengetahuan baru dengan menerapkan struktur pengetahuan sehingga memiliki pengalaman baru dan mengubah struktur pengetahuan tersebut. Pandangan ini yang kemudian dikenal sebagai konstruktivisme (Yusri, 2018).

Konstruktivisme berasal dari kata “*to construct*” yang artinya membangun atau menyusun. Konstruktivisme merupakan salah satu aliran filsafat yang menitikberatkan bahwa pengetahuan berdasarkan pada konstruksi kita sendiri, bukan imitasi realitas (Sugrah, 2020; Arifin, 2019; Von Glasersfeld dalam Hidayah, 2018). Pengetahuan tidak mungkin ada di luar pikiran kita karena faktanya tidak mutlak. (Sugrah, 2020). Carin (dalam Hidayah, 2018) menyebutkan bahwa

konstruktivisme merupakan teori belajar yang menekankan bahwa siswa agar secara aktif membangun pengetahuan secara individual (Hidayah, 2018)

Driscoll (dalam Sugrah, 2020), menyebut teori pembelajaran konstruktivisme sebagai filsafat yang meningkatkan pertumbuhan logis konseptual siswa melalui akomodasi (redefinisi informasi menjadi pengetahuan), dan asimilasi (memasukkan pengalaman baru ke dalam pengalaman lama). Akomodasi dilakukan melalui proses interpretasi, korespondensi, representasi, dan elaborasi (Lestari, 2015). Teori Konstruktivisme juga didefinisikan sebagai pembelajaran generatif, yaitu proses mencipta suatu makna dari apa yang dipelajari (Hidayah, 2018).

Jean Piaget dianggap sebagai psikolog pertama yang menggunakan filsafat konstruktivisme, dengan teorinya yang dikenal sebagai teori adaptasi kognitif. Konstruktivisme menekankan perkembangan dan konsep dan pengertian yang lebih mandalam, pengetahuan sebagai konstruksi aktif yang dibuat siswa. Jika seseorang tidak aktif membangun pengetahuannya, meskipun usianya tua tetap tidak akan berkembang pengetahuannya (Arifin, 2019).

Konstruktivisme merupakan pendekatan berbasis masalah dimana guru dan siswa berkomitmen untuk memecahkan masalah melalui diskusi yang bermakna (Lestari, 2015). Artinya proses belajar lebih dari sekedar menerima dan mengolah informasi atau teks yang disampaikan oleh guru, melainkan membangun pemahaman siswa tentang realitas. Dalam paradigma ini, pembelajaran lebih menekankan pada proses daripada hasil, atau Waseso mengistilahkannya “berpikir baik” lebih penting daripada “menjawab dengan benar” (Afryansah *et al.*, 2022). Bada & Oisegun (dalam Sugrah, 2020) menyebut pembelajaran sebagai hasil dari “konstruksi mental” yang mengintegrasikan informasi baru ke dalam apa yang sudah siswa ketahui. Untuk itulah konstruktivisme berimplikasi langsung dengan pendidikan

Konstruktivisme pada dasarnya merupakan teori berbasis observasi dan studi ilmiah, mengenai bagaimana orang belajar yang menekankan pada penemuan, eksperimen, dan masalah terbuka (Sugrah, 2020). Konstruktivisme sendiri berkiblat pada filsafat, psikologi, sosiologi, dan pendidikan dalam memahami implikasi perspektif pembelajaran termasuk pengembangan profesionalisme guru (Sugrah, 2020).

Pendidikan dengan pendekatan konstruktivisme dilakukan dengan mengajak siswa secara aktif membangun konsep-konsep kognitif. Siswa secara aktif mencari dan mengembangkan konsep-konsep kognitif tersebut dengan melibatkan guru yang konstruktif pula (Arifin, 2019) sebagai mediator dan fasilitator (Hidayah, 2018). Vunovic menyimpulkan berdasarkan kajiannya yang bertajuk *Critical Thinking Skills for the 21st Century* bahwa guru memegang peranan penting dalam mengonstruksi daya berpikir kritis siswa sebagai bukti kemampuan pedagogis dan profesionalisme guru (Afryansah *et al.*, 2022). Senada dengan hal tersebut, Josi & Patankar (dalam Sugrah, 2020) menyusun asumsi dasar dan prinsip-prinsip pandangan konstruktivis belajar yaitu: (1) Proses belajar

yang aktif; (2) Kegiatan belajar yang adaptif; (3) Kontekstual; (4) Pengetahuan bersifat privat dan berbeda di setiap siswa (Sugrah, 2020).

Pembelajaran di sekolah seharusnya berakar pada paradigma konstruktivisme, dimana siswa memperoleh pengetahuan melalui proses artikulasi dan internalisasi terhadap lingkungan di luar sekolahnya (Warpala, 2019). Lev Vygotsky, John Dewey, dan Jean Piaget menganggap konstruktivisme sebagai teori utama pembelajaran, bahkan dalam filsafat pendidikan secara lebih luas (Sugrah, 2020). Pembelajaran disajikan sebagai proses konstruktif di mana siswa membangun ilustrasi internal dari pengetahuan dan interpretasi dari pengalaman pribadi. Pengajaran konstruktivis didasarkan pada pembelajaran yang terjadi sedemikian rupa sehingga siswa secara aktif berpartisipasi dalam konstruksi makna dan pengetahuan. Proses belajar konstruktivistik meliputi pembelajaran yang mengonstruksikan pengetahuan (tidak hanya menghafal), belajar dari mengalami, mencerminkan pemahaman mendalam tentang persoalan (*subject matter*), mencerminkan keterampilan yang dapat diterapkan, dengan membiasakan siswa memecahkan masalah melalui ide-ide, meskipun masing-masing siswa memiliki tingkatan yang berbeda dalam menyikapi situasi baru (Arifin, 2019; Warpala, 2019)

Zahorik (dalam Arifin, 2019), meletakkan lima elemen belajar konstruktivistik yaitu: (1) aktivasi pengetahuan yang sudah ada; (2) memperoleh pengetahuan baru dengan memperhatikan segala detailnya; (3) menyusun konsep sementara pemahaman pengetahuan; (4) mempraktikkan pengetahuan; dan (5) refleksi strategi pengembangan pengetahuan (Arifin, 2019). Dalam mengimplementasikan lima elemen tersebut, guru tidak hanya memberikan informasi kepada siswa, melainkan menstimulus siswa dalam membangun pengetahuan dari pikirannya sendiri, memberikan kesempatan kepada siswa menemukan atau menerapkan ide-ide, dan mengajak siswa menciptakan kesadaran dan penerapan pembelajaran.

Secara umum, prinsip-prinsip konstruktivisme dalam proses belajar mengajar adalah: (1) Pengetahuan terbangun oleh siswa sendiri; (2) Pengetahuan tidak ditransfer dari guru ke siswa, melainkan dari keaktifan menalar dari siswa sendiri; (3) Siswa secara berkesinambungan aktif mengkonstruksi pengetahuan, sehingga selalu berorientasi pada perubahan konsep ilmiah; (4) Guru hanya menstimulus, memediasi, dan memfasilitasi saran dan situasi agar proses konstruksi berjalan lancar; (5) Guru menghadapi masalah secara relevan dengan siswa; (6) Struktur pembelajaran berpusat pada pentingnya sebuah pertanyaan; (7) Guru mencari dan menilai pendapat siswa; dan (8) Menyesuaikan kurikulum untuk menanggapi anggapan siswa (Hidayah, 2018). Berdasarkan prinsip-prinsip tersebut nampak jelas bahwa pendekatan konstruktivisme menolak teori “*tabula rasa*” karena pengetahuan dibangun dari pengalaman yang terbentuk dari pengetahuan sebelumnya. Guru perlu mendorong pembelajaran siswa dengan menciptakan lingkungan belajar yang secara langsung menghadapkan siswa pada pengalaman. Karena dengan mengalami pembelajaran secara

kontekstual, siswa dapat memaknainya sebagai kesempatan untuk secara aktif memperoleh pengetahuan.

Dalam implementasinya, konstruktivisme mendorong terbentuknya desain strategi pembelajaran berbasis masalah yang didasarkan pada model desain lingkungan pembelajaran konstruktivistik menurut Jonassen (dalam Warpala, 2019), melalui: (1) pemodelan (*modelling*), yakni pengembangan kinerja dan pemodelan kognitif; (2) pelatihan (*coaching*), yakni penguatan melalui motivasi, monitoring, dan regulasi; dan (3) perancahan (*scaffolding*), yakni *temporal supporting* sesuai kapasitas kemampuan siswa dalam tingkat kesulitan tugas, restrukturisasi tugas, dan pemberian penilaian alternatif (Warpala, 2019). Penilaian pembelajaran konstruktivisme dapat dilakukan melalui penilaian kualitatif, diantaranya mengoptimalkan portofolio baik berupa tes tertulis (*paper and pencil test*), *project*, *product*, dan catatan kemampuan (*records of performance*) (Lestari, 2015).

Berdasarkan berbagai pandangan di atas, penulis menilai bahwa teori belajar konstruktivisme memandang belajar sebagai proses aktif dan subjektif, dimana siswa membangun pengetahuan mereka melalui interaksi dan pengalaman dengan lingkungan, dimana setiap individu memiliki cara unik untuk memahami dan membangun pengetahuan, sehingga teori ini berfokus pada bagaimana siswa dapat menggunakan apa yang mereka sudah tahu untuk membangun pengetahuan baru melalui kontribusi dan peran serta dalam aktivitas atau diskusi sebagai proses belajar yang inovatif. Apabila dikaitkan dengan pendidikan multicultural, maka pendekatan teori belajar konstruktivisme diharapkan memberikan pengalaman belajar yang aktif, adaptif, dan kontekstual bagi siswa dengan menekankan pada peran aktif siswa dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan, sehingga memungkinkan siswa untuk membangun pemahaman tentang keberagaman dan toleransi terhadap perbedaan melalui pengalaman belajar yang interaktif dan kontekstual. Artinya, pendidikan multikultural dengan pendekatan konstruktivistik memiliki potensi untuk menciptakan generasi pemikir yang terbuka dan memahami keberagaman.

PEMBAHASAN

Indonesia memiliki sejarah panjang berkaitan dengan masalah multikultural. Sebelum negara ini terbentuk, saat masih bernama Nusantara hingga Hindia Belanda, negeri ini sangat lekat dengan terjadinya diskriminasi akibat ragam isu budaya dan sosial ekonomi. Struktur masyarakat yang terbangun menjadikan masyarakat bermain pada peran yang sangat sensitif dan tidak jarang mengakibatkan kesenjangan yang cukup lebar dalam status sosial. Sebut saja masyarakat berbasis kasta saat kepemimpinan negeri masih mayoritas bersifat monarki kerajaan, kemudian beralih pada struktur masyarakat di bawah kolonialisme yang terjadi berabad-abad yang turut menyumbang

berbagai masalah seperti perbudakan, emansipasi, hak asasi manusia, hingga status sosial. Setelah Indonesia meraih kemerdekaannya, kemunculan ideologi-ideologi dengan ragam latar belakang pemahaman potensi menimbulkan *prejudice* dan sempat membawa krisis ideologi yang cukup besar pada kepemimpinan Orde Lama. Begitu juga saat Orde Baru mengelola negara ini, masalah multikultural muncul melalui kebijakan politik yang tidak memihak pada keadilan dan tumbuhnya budaya kekerasan yang melembaga. Bahkan pasca reformasi tahun 1998, isu-isu berkaitan dengan Suku, Agama, Ras, dan Antar Golongan (SARA), hingga diskriminasi pada kaum minoritas menjadi warna kelam yang cukup tebal dalam perjalanan bangsa ini (Abdiyah, 2021; Rahman, 2018; Rosyad, 2020).

Wajah multikulturalisme di Indonesia diibaratkan seperti api dalam sekam, yang suatu saat bisa muncul akibat memanasnya suhu politik, agama, sosial dan budaya yang memungkinkan terjadinya konflik yang terus berulang tanpa henti. Negara dengan kondisi masyarakat yang beragam akan sangat rentan terhadap suatu konflik (Dewantara and Nurgiansah, 2021). Bangsa ini memiliki misi yang tidak mudah dalam menyadarkan masyarakat betapa pentingnya membangun sikap multikultural, karena membutuhkan kontribusi dari seluruh lini masyarakat untuk secara aktif mendorong proses-proses konstruktif dalam menyusun langkah-langkah strategis mulai dari tatanan individu, keluarga, masyarakat, hingga berbangsa dan bernegara. Salah satu hal yang mungkin dan dianggap ampuh untuk dijadikan senjata utama adalah membangun kesadaran multikultural melalui pendidikan.

Dengan pilar kebangsaannya, Indonesia dapat mempertahankan persatuan nasional di tengah-tengah keragaman yang ada. Pilar-pilar bangsa tersebut adalah Pancasila, UUD 1945, Bhinneka Tunggal Ika, dan Negara Kesatuan Republik Indonesia, yang menjadi perekat dan pengikat multikulturalisme di Indonesia (Marzuki, Miftahuddin and Murdiono, 2020). Negara Indonesia memiliki khasanah *local wisdom* yang melimpah yang berasal dari agama dan kearifan budala lokal yang sejatinya berkomitmen pada *non-violence culture*, solidaritas, keadilan, toleransi, hingga persamaan hak (Masamah and Zamhari, 2016). Nilai-nilai luhur ini perlu secara berkesinambungan dilestarikan dan diintegrasikan secara terstruktur dan sistematis sejak dini, dimulai dari keluarga (Rahman, 2018) agar hasil yang diharapkan dari tercapainya kesadaran multikultural dapat secara optimal dilakukan. Untuk itu pendidikan sangat tepat dijadikan media untuk menginternalisasi *value* tersebut dalam kegiatan belajar. Generasi mendatang diharapkan menjadi “generasi multikultural” yang menghargai perbedaan dan menjunjung tinggi nilai demokrasi, keadilan, dan kemanusiaan (Rosyad, 2020).

Instrumen paling memungkinkan untuk membumikan pemikiran multikulturalisme untuk membangun kesadaran akan realitas kebangsaan salah satunya adalah melalui pendidikan. Dengan pendidikan, guru dapat menemukan media untuk mengenalkan keanekaragaman kultur yang ada di

Indonesia secara lebih mendasar sebagai upaya untuk mencegah adanya konflik horisontal dan disintegrasi bangsa. Pendidikan multikultural menawarkan suatu alternatif melalui suatu penerapan strategi dan konsep pendidikan yang berbasis pada pemanfaatan keragaman yang ada di masyarakat, khususnya pada siswa seperti keragaman etnis, budaya bahasa, agama, status sosial, gender dan ras. Tujuan terpenting dari pendidikan multikultural ini adalah untuk meningkatkan kesadaran para siswa untuk berperilaku humanis, pluralis dan demokratis dalam menyikapi segala perbedaan yang ada di tengah masyarakat (Masamah and Zamhari, 2016), menggantikan pendidikan monokultural (Patras, Hidayat, Edwita, *et al.*, 2022).

Pada dasarnya, dalam pendidikan multikultural ini guru dituntut tidak hanya menguasai ilmu dan profesional mengajarkan mata pelajaran, tetapi juga juga harus mampu menanamkan nilai-nilai inti dari pendidikan multikultural seperti demokrasi, humanisme dan pluralisme. Dengan pendidikan seperti tersebut di atas diharapkan para siswa mampu menjadi generasi yang selalu menjunjung tinggi moralitas, kedisiplinan, kepedulian dan humanistik dan kejujuran dalam berperilaku sehari-hari. Peran guru dalam pendidikan multikultural yaitu: (1) Membangun Sikap Persamaan (*equality*), yakni menekankan bahwa latar belakang apapun yang dimiliki memiliki persamaan dalam haknya sebagai warga Negara, tidak diperkenankan satu kelompok mendominasi dan melanggar hak kelompok yang lainnya; (2) Mendorong Demokrasi Substansial, yakni membangun konsensus melalui penegakan demokrasi yang tidak hanya prosedural seremonial, melainkan mendorong persamaan; (3) Membangun *Gender Equality*, khususnya menyikapi marginalisasi, subordinasi, *stereotype*, kekerasan (*violence*), dan beban kerja (*multi burden*) (Masamah and Zamhari, 2016).

Ada beberapa pendekatan yang sering digunakan dalam pendidikan multikultural diantaranya: (1) Pendekatan Sejarah, dimana guru dan siswa berpikir secara komprehensif dari peristiwa masa lalu dan merefleksikannya pada konteks masa kini dan masa depan, sehingga materi dapat dikaji secara kritis dan dinamis; (2) Pendekatan Sosiologis, dimana materi diajarkan secara aktual dan kontekstual sesuai dengan perkembangan zaman; (3) Pendekatan Budaya, dimana siswa dapat melihat secara lebih kritis antara tradisi masyarakat tertentu dengan ajaran agama yang bersumber dari ajaran agama; (4) Pendekatan Psikologis, dimana setiap siswa harus dipandang sebagai manusia yang mandiri dan unik dengan karakter dan kemampuannya, sehingga guru dapat mengetahui metode pembelajaran yang tepat berdasarkan keragaman tersebut; (5) Pendekatan Estetis, dimana siswa diajarkan untuk bersikap sopan dan santun, ramah, mencintai keindahan dan mengutamakan kedamaian; dan (6) Pendekatan Perspektif Gender, dimana siswa diarahkan untuk tidak membeda-bedakan jenis kelamin laki-laki dan perempuan yang bukan menjadi prasyarat mencapai kesuksesan (Nurgiansah, Wulandari and Bety, 2022).

Prinsip pembelajaran multikultural terdiri dari: (1) prinsip demokrasi, kesetaraan, dan keadilan; (2) berorientasi pada kemanusiaan, kebersamaan dan kedamaian; (3) mengembangkan

sikap mengakui, menerima, dan menghargai keberagaman. Pada prinsip pertama, siswa diberi kebebasan berimprovisasi dalam cara belajarnya, mengemukakan pendapat, bertanya, dan membantah argumen secara bebas. Siswa ditempatkan sejajar dan dijamin haknya untuk mendapatkan pengajaran secara eksklusif dan tidak diperlakukan berbeda. Pada prinsip kedua, artinya memperlakukan siswa sesuai dengan harkat dan martabatnya sebagai manusia dan tidak diperlakukan semena-mena, baik dalam perasaan, pengetahuan, maupun interaksi antara siswa yang satu dengan yang lain, meskipun dalam keberagaman suku, budaya, bahasa, agama, ras, dan status sosial ekonomi. Siswa berusaha untuk tidak melakukan perilaku atau ucapan yang merugikan atau menyakiti perasaan siswa lain. Pada prinsip ketiga, sikap menerima, mengakui dan menghargai keberagaman perlu ditumbuhkan untuk terciptanya hubungan yang harmonis (Dewantara and Nurgiansah, 2021). Pembelajaran multikultural dapat tertuang dalam dokumen rencana dan program (*documented curriculum*), serta melalui perilaku (*hidden curriculum*) (Subandi *et al.*, 2019).

Pendidikan multikultural harus diimplementasikan secara efektif (Patras, Hidayat, Maksun, *et al.*, 2022) dalam satuan kurikulum dengan memuat nilai-nilai pluralisme dan toleransi terhadap keberagaman. Pendidikan multikultural memiliki empat konsep: (1) mengajarkan keragaman budaya sebagai pendekatan asimilasi budaya; (2) pengajaran berbagai pendekatan yang terkait dengan hubungan sosial masyarakat; (3) mengajarkan untuk mengedepankan keragaman tanpa membedakan strata sosial dalam masyarakat; (4) mengajarkan refleksi keragaman untuk meningkatkan kesetaraan yang dibingkai oleh Bhineka Tunggal Ika (Dewantara and Nurgiansah, 2021).

Unsur-unsur yang saling terkait dalam pendidikan multikultural di sekolah adalah: (1) visi dan kebijakan sekolah; (2) kurikulum dan pengajaran; (3) kepemimpinan dan manajemen; (4) kapasitas dan budaya; (5) aktivisme siswa; dan (6) kerjasama dengan masyarakat luas (Raihani, 2018). Adapun nilai-nilai multikulturalisme yang dapat diimplementasikan kepada siswa diantaranya: (1) nilai inklusif (keterbukaan); (2) nilai mendahulukan dialog; (3) nilai kemanusiaan (humanis); (4) nilai toleransi; (5) nilai tolong menolong (gotong royong); dan (6) nilai keadilan (demokratis) (Marzuki, Miftahuddin and Murdiono, 2020).

Geliat pendidikan multikultural sebenarnya sudah muncul sejak lama melalui kebijakan lintas kurikulum di Indonesia, khususnya sejak pendekatan Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA), Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK), Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), Kurikulum 2013, hingga Kurikulum Merdeka yang saat ini diterapkan dalam struktur pendidikan di Indonesia. Kemendikbud di bawah kepemimpinan Nadiem Makarim awalnya meluncurkan enam Episode Merdeka Belajar (Mazid, Futaqi and Farikah, 2021), hingga saat ini terus bertambah menjadi sebelas Episode Merdeka Belajar yaitu: (1) Sekolah Merdeka; (2) Kampus Merdeka; (3) Perubahan Mekanisme Bantuan Operasional Sekolah (BOS); (4) Program Organisasi Penggerak

(POP); (5) Guru Penggerak; dan (6) Transformasi Dana Perguruan Tinggi; (7) Program Sekolah Penggerak; (8) SMK Pusat Keunggulan; (9) Kartu Indonesia Pintar (KIP) Merdeka; (10) Perluasan Program Beasiswa LPDP; (11) Kampus Merdeka Vokasi.

Episode Merdeka Belajar pada dasarnya bersifat transformatif, kontekstual, fleksibel, menyenangkan, dan membebaskan, meskipun diperlukan perkembangan yang lebih substantif dan inovatif. Apabila dilihat dalam perspektif pendidikan multikultural, maka gagasan Merdeka Belajar perlu mengintegrasikan pendidikan multikultural karena dua alasan: Pertama, pendidikan nasional tidak dapat dipisahkan dari konteks kebhinekaan bangsa Indonesia. Kedua, semangat konsep *freedom of learning* terkait dengan semangat pendidikan multikultural, yaitu mentransformasikan pendidikan dengan memberikan kebebasan bagi pengembangan potensi setiap siswa dengan karakteristik keberagamannya, sehingga melahirkan kreativitas dan inovasi yang menjadi prasyarat kebebasan berpikir. Ruh multikulturalisme dalam kebijakan Merdeka Belajar sangat terlihat dari setiap episodanya, misalnya pada penghapusan Ujian Nasional yang selama ini tidak mencerminkan tingkat keberagaman siswa menuju pendidikan yang menekankan pada proses menghargai potensi dan keunggulan setiap siswa tanpa membatasi ujian yang seragam. Pada episode Kampus Merdeka, pendidikan multikultural juga menjadi perspektif yang memberikan ruang kebebasan dan keterbukaan bagi mahasiswa untuk memilih program di luar program studinya (Mazid, Futaqi and Farikah, 2021).

Kajian pendidikan multikultural juga secara serius memperhatikan perbedaan standar dan standardisasi. Standar diartikan sebagai suatu kualitas dan dapat dijadikan pedoman bagi guru dan siswa untuk mencapai jenjang akademik yang tinggi. Sedangkan standardisasi mengarah pada birokratisasi dan cenderung menggunakan penilaian yang kurang tepat karena hanya menitikberatkan pada pengetahuan dan keterampilan tingkat rendah. Untuk itulah pendidikan di Indonesia mengaplikasikan Standar Nasional Pendidikan (SNP) sebagai panduan (Mazid et al., 2021).

Kompetensi multikultural bagi guru menjadi menarik untuk didiskusikan karena dua alasan. Pertama, kompetensi multikultural membantu pembuat kebijakan, sekolah dan praktisi pendidikan mengenali kompleksitas keragaman, sehingga dapat melakukan perubahan sesuai dengan karakteristik budaya yang melekat. Kedua, peningkatan kompetensi multikultural dapat membantu guru dalam berpikir lebih inklusif menghadapi tingkat keragaman siswa. Dengan pemahaman multikulturalisme yang baik, guru lebih mudah menjawab permasalahan siswa dan mengembangkan potensi yang dimilikinya. Kompetensi ini dikuatkan dalam Episode Merdeka Belajar, khususnya POP, guru dan sekolah penggerak (Mazid, Futaqi and Farikah, 2021).

Dalam pelaksanaannya, pendidikan multikultural mencoba melakukan beberapa pendekatan yaitu: (1) *Contribution Approach*, dimana sekolah dan guru menciptakan lingkungan

belajar yang mengadakan proses belajar serta pencapaian kompetensi yang spesifik. Sekolah merupakan lembaga sosial yang berfungsi melakukan sosialisasi, transmisi pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai, menjadi lingkungan bagi siswa dalam interaksi sosial dengan anggota kelompok yang berbeda latar belakang sosial, serta tempat terciptanya integrasi sosial, yang menyatukan ragam budaya; (2) *Additive Approach*, dimana keterampilan guru beralih menjadi memfasilitasi kegiatan belajar yang mempertimbangkan konsepsi tentang multikulturalisme dengan merekonstruksi komponen dalam kurikulum seperti materi, bab, buku, atau mata pelajaran tanpa mengubah kurikulum secara substansial; (3) *Decision-Making Methods and Sosial Action*, memainkan peran yang lebih signifikan dalam mendidik siswa menjadi masyarakat adil yang berkomitmen pada keragaman, toleransi, dan keadilan sosial (Saihu *et al.*, 2022).

Implementasi pendidikan multikultural sangat intensif dilakukan khususnya pada mata pelajaran agama, kewarganegaraan, IPS, dan seni budaya, karena di dalamnya termuat konsep untuk bagaimana menjadi warga negara yang baik, yang menerima serta menghormati perbedaan, membangun mutualisme dan kolaborasi lintas budaya yang sangat penting untuk pembangunan ekonomi berkelanjutan dan ketahanan negara, menghargai hak dan kewajiban dalam perbedaan, menyediakan kesempatan yang sama dalam keterwakilan melalui lembaga eksekutif maupun legislatif, serta melatih perilaku adil tanpa diskriminasi (Dewantara and Nurgiansah, 2021), seperti yang dikembangkan dalam filsafat sosial budaya Konfusianisme (Patras, Hidayat, Maksum, *et al.*, 2022). Sistem pendidikan di Indonesia sendiri telah memperkenalkan moderasi agama sebagai bagian dari pendidikan multikultural (Rahman, Ruswandi and Erihadiana, 2021). Pencantuman terminologi budi pekerti di akhir pendidikan agama juga menjadi indikasi betapa konsep pemahaman agama perlu dikuatkan. Namun pendidikan kewarganegaraan nasional Indonesia saat ini masih sangat lemah, karena belum memberikan analisis kritis atas konflik etnik domestik yang sepenuhnya. Ini karena akar kekerasan tersebut, yaitu faktor-faktor sosial, sejarah, dan politik yang kompleks, berkaitan dengan kebijakan pemerintah yang sensitif di tingkat lokal maupun nasional (Nakaya, 2018). Dalam seni budaya misalnya, menggunakan musik sebagai jenis aktivitas pembelajaran pendidikan multikultur akan lebih mudah diterima oleh generasi muda untuk lebih mudah memahami budaya yang berbeda, serta meningkatkan tanggung jawab siswa terhadap tantangan multietnis dan pluralisme yang kuat di Indonesia (Patras, Hidayat, Maksum, *et al.*, 2022).

Pendidikan multikultural tidak hanya dapat diimplementasikan pada tingkat sekolah menengah dan tinggi, namun dapat juga diterapkan dalam pendidikan dini dan dasar. Kearifan lokal di abad 21 adalah prinsip-prinsip yang menjadi panduan dalam pengembangan pendidikan multikultural di sekolah dasar. Kebijakan lokal merupakan bagian dari kehidupan sehari-hari masyarakat Indonesia yang mengajarkan tingkah laku yang sesuai dengan peradaban. Nilai-nilai yang terkandung dalam kebijakan lokal bermanfaat untuk memperkenalkan masyarakat terdidik dan

memelihara Indonesia. Agar pikiran manusia dapat menjadi doktrin bagi siswa, guru, dan staf administratif di sekolah, maka diperlukan bimbingan dan pengarahan yang terus-menerus. Pendidikan berbasis kearifan lokal adalah cara untuk mengajarkan siswa tentang kearifan lokal dan budaya asli mereka dengan menggunakan bahan ajar yang relevan dengan kehidupan sehari-hari mereka. Ini juga bertujuan untuk membentuk karakter siswa dengan mengajarkan nilai-nilai seperti kerjasama, toleransi, dan solidaritas. Dengan demikian, pendidikan berbasis kearifan lokal bermanfaat untuk mengembangkan kemampuan hidup siswa, serta meningkatkan moral kewarganegaraan (Ferdian Noor, 2019).

Berikut beberapa aktivitas yang pernah dan dapat dilakukan di sekolah terkait dengan implementasi pendidikan multikultural berdasarkan 5 dimensi utama: (1) Integrasi konten. Aktivitas dimensi ini dapat berupa penyusunan kurikulum yang mengakomodasi keberagaman budaya di Indonesia, penyediaan materi pembelajaran yang menggambarkan keberagaman budaya, dan penyediaan fasilitas belajar yang mendukung penerapan pendidikan multikultural; (2) Konstruksi pengetahuan. Kegiatan yang diakomodir diantaranya penggunaan metode pembelajaran yang mengakomodasi keberagaman budaya dan penyelenggaraan kegiatan ekstrakurikuler yang mengembangkan potensi dan minat siswa dalam menghargai budaya yang beragam di Indonesia; (3) Pengurangan prasangka. Aktivitas yang diakomodir diantaranya pemberian bimbingan dan pembinaan kepada guru agar dapat mengelola kelas dengan menghargai perbedaan budaya siswa, dan penyediaan program konseling yang menangani masalah sosial yang muncul akibat perbedaan budaya di sekolah; (4) Ekuitas pedagogi. Aktivitas pada dimensi ini diantaranya penyelenggaraan kegiatan-kegiatan yang menanamkan toleransi dan keberagaman budaya, seperti lomba budaya, Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila, dan pemberian kesempatan kepada siswa untuk mengikuti kegiatan budaya daerah di luar sekolah, misalnya dengan mengadakan program kunjungan edukasi ke tempat-tempat yang memiliki budaya yang berbeda; serta (5) Pemberdayaan budaya sekolah. Diantaranya menyiapkan sumber daya manusia yang memahami dan mampu mengelola pendidikan multikultural (Banks, 2021).

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Keragaman masyarakat global yang mencakup perbedaan agama, suku, dan kebangsaan di satu sisi menjadi aspek berharga, namun disisi lain juga potensial menimbulkan konflik horizontal. Dalam mengatasi potensi negatif dari keragaman ini, pemerintah diharapkan dapat merancang kebijakan strategis, khususnya bidang pendidikan yang dianggap sebagai instrumen paling tepat untuk hal tersebut. Pendidikan multikultural, yang menganut teori belajar konstruktivistik, menekankan proses belajar yang aktif, kegiatan adaptif dan kontekstual, serta pengenalan bahwa

pengetahuan bersifat privat dan berbeda di setiap siswa. Penerapan pendidikan multikultural di Indonesia, termasuk dalam Kurikulum Merdeka, menunjukkan upaya untuk membangun struktur kurikulum yang kuat dengan melibatkan guru sebagai mediator dan fasilitator. Hal tersebut dapat ditinjau dari alur Episode Merdeka Belajar yang memberikan kebebasan kepada siswa untuk memilih aktivitas yang ingin dikembangkan, sehingga mendukung terwujudnya generasi multikultural yang saling menghargai.

Berdasarkan temuan-temuan di atas, dapat disimpulkan bahwa dengan ruang lingkup wilayah dan keberagaman di Indonesia yang begitu luas dan dinamis, studi terkait pendidikan multikultural menjadi sangat penting untuk terus diteliti dan diformulasikan. Di sisi lain, dalam implementasinya, Indonesia sudah sejak lama mengadaptasi pendidikan multikultural dalam struktur kurikulum nasional. Perkembangan zaman turut andil dalam menyebabkan perkembangan dan perubahan kurikulum agar tetap kontekstual dengan situasi dan kondisi yang terjadi. Penguatan-penguatan perilaku dalam berbagai bentuk penerapan kurikulum yang pernah dan sedang berlaku di Indonesia merupakan indikator bahwa Indonesia secara serius memandang multikultural sebagai perspektif kebangsaan yang sangat penting untuk dimasukkan kedalam bagian integral kurikulum nasional Indonesia.

Saran

Penulis turut merekomendasikan beberapa saran kepada berbagai pihak sebagai jalan baru bagi pendidikan multikultural yang berkelanjutan secara efektif di Indonesia. Beberapa saran untuk pihak pemerintah yaitu: (1) Perlu terus secara konsisten merancang kebijakan strategis untuk mencegah konflik horizontal dalam masyarakat yang majemuk, termasuk memasukkan pendidikan multikulturalisme sebagai instrumen penerapan kebijakan tersebut; (2) Perlu terus memformulasi kurikulum nasional untuk membangun pendidikan multikultural yang efektif dan kontekstual, dan menerapkannya pada semua mata pelajaran secara fleksibel dan berorientasi pada siswa. Sedangkan beberapa saran untuk manajemen sekolah atau unit pendidikan yaitu: (1) Perlu memperkuat peran guru dalam mengoptimalkan iklim belajar yang mendukung penerapan pendidikan multikultural, misalnya dengan pelatihan dan pendidikan khusus, serta bagaimana mengaplikasikannya dalam pembelajaran sehingga guru dapat memastikan bahwa pendekatan pembelajarannya inklusif dan menerima semua anak tanpa membedakan latar belakang mereka, serta menerapkan nilai-nilai multikultural seperti toleransi, keberagaman, dan solidaritas dalam pembelajaran; (2) Perlu melakukan penguatan pendekatan pendidikan multikultural melalui perkembangan teknologi khususnya dalam bidang sosial dan budaya; dan (3) Meningkatkan kolaborasi dan kerjasama dengan keluarga dan masyarakat untuk mempromosikan pendidikan multikultural dan memastikan bahwa semua anak dapat memperoleh pemahaman yang baik tentang perbedaan budaya.

DAFTAR RUJUKAN

- Abdiyah, L. (2021) 'Filsafat Pendidikan Islam: Pendidikan Multikultural', *Tarbawy : Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), pp. 24–31. Available at <https://doi.org/10.32923/tarbawy.v8i2.1827>.
- Afriansah *et al.* (2022) 'Pendekatan Konstruktivisme Guru Dalam Penguatan Moderasi Beragama', *Jurnal Penelitian Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 7(1), pp. 52–63.
- Aragona-Young, E. and Sawyer, B.E. (2018) 'Elementary Teachers' Beliefs about Multicultural Education Practices', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(5), pp. 465–486. Available at: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1435527>.
- Arifin, Z. (2019) 'Dasar-Dasar Kurikulum Berbasis Multikultural (Filsafat Kurikulum yang Mengitarinya)', *Al-Insyiroh: Jurnal Studi Keislaman*, 5(1), pp. 135–154. Available at: <https://doi.org/10.35309/alinsyiroh.v5i1.3401>.
- Arphattananon, T. (2018) 'Multicultural Education in Thailand', *Intercultural Education*, 29(2), pp. 149–162. Available at: <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1430020>.
- Arsal, Z. (2019) 'Critical Multicultural Education and Preservice Teachers' Multicultural Attitudes', *Journal for Multicultural Education*, 13(1), pp. 106–118. Available at: <https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>.
- Ashcroft, R.T. and Bevir, M. (2018) 'Multiculturalism in Contemporary Britain: Policy, Law and Theory', *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 21(1), pp. 1–21. Available at: <https://doi.org/10.1080/13698230.2017.1398443>.
- Azra, A. (2018) 'Cultural Pluralism in Indonesia: Continuous Reinventing of Indonesian Islam in Local, National and Global', *Asia Pacific Journal On Religion And Society*, 2(2), pp. 56–60.
- Banks, J.A. (2021) *Transforming Multicultural Education Policy and Practice*. New York: Teacher College Press.
- Brazill, S.C. (2020) 'Pedagogical Strategies for Teaching a Multicultural Education Course: From Safe Space to Brave Space for a Community of Learners', *Educational Research: Theory and Practice*, 31(2), pp. 56–71.
- Chang, H., Pak, S.Y. and Sleeter, C. (2018) 'Multicultural Education: Using Our Past to Build Our Future', *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), pp. 1–4. Available at: <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1530>.
- Cherng, H.Y.S. and Davis, L.A. (2019) 'Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education', *Journal of Teacher Education*, 70(3), pp. 219–236. Available at: <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>.
- Choi, S. and Lee, S.W. (2020) 'Enhancing Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms and School Climate: The Role of Professional Development in Multicultural Education in the

- United States and South Korea', *AERA Open*, 6(4), p. 233285842097357. Available at: <https://doi.org/10.1177/2332858420973574>.
- Dewantara, J.A. and Nurgiansah, T.H. (2021) 'Building Tolerance Attitudes Of PPKN Students Through Multicultural Education Courses', *JED (Jurnal Etika Demokrasi)*, 6(1), pp. 103–115. Available at: <https://doi.org/10.26618/jed.v6i1.4503>.
- Erbaş, Y.H. (2019) 'A Qualitative Case Study of Multicultural Education in Turkey: Definitions of Multiculturalism and Multicultural Education', *International Journal of Progressive Education*, 15(1), pp. 23–43. Available at: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.2>.
- Ferdian Noor, A. (2019) 'Multicultural Education Based in the Local Wisdom of Indonesia for Elementary Schools in the 21st Century', *Journal of International Social Studies*, (9), pp. 94–106. Available at: <http://www.iajiss.org>.
- Harjatanaya, T.Y. and Hoon, C.Y. (2020) 'Politics of Multicultural Education in Post-Suharto Indonesia: A Study of The Chinese Minority', *Compare*, 50(1), pp. 18–35. Available at: <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1493573>.
- Hidayah, N.N. (2018) 'Implementasi Pendidikan Multikultural dalam Proses Pembelajaran di Pondok Pesantren Al-Muayyad Surakarta Tahun Pelajaran 2017/2018', *Photosynthetica*, 2(1), pp. 1–13. Available at: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-76887-8%0Ahttp://link.springer.com/10.1007/978-3-319-93594-2%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-409517-5.00007-3%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jff.2015.06.018%0Ahttp://dx.doi.org/10.1038/s41559-019-0877-3%0Aht>.
- Hjerm, M., Johansson Sevä, I. and Werner, L. (2018) 'How Critical Thinking, Multicultural Education and Teacher Qualification Affect Anti-Immigrant Attitudes', *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), pp. 42–59. Available at: <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1425895>.
- Kraus, S., Breier, M. and Dasí-Rodríguez, S. (2020) 'The Art of Crafting a Systematic Literature Review in Entrepreneurship Research', *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16(3), pp. 1023–1042. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4>.
- Lestari, A.S. (2015) 'Penerapan Pembelajaran Multikultural Berbasis Teknologi Dengan Pendekatan Konstruktivistik', *Zawiyah: Jurnal Pemikiran Islam*, 1(1), pp. 59–78.
- Marzuki, Miftahuddin and Murdiono, M. (2020) 'Multicultural Education in Salaf Pesantren and Prevention of Religious Radicalism in Indonesia', *Cakrawala Pendidikan*, 39(1), pp. 12–25. Available at: <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.22900>.
- Masamah, U. and Zamhari, M. (2016) 'Peran Guru Dalam Membangunan Multikultural Di Indonesia', *Quality*, 4(2), pp. 271–289.

- Mazid, S., Futaqi, S. and Farikah, F. (2021) 'the Concept of "Freedom of Learning" in a Multicultural Education Perspective', *Ta'dib*, 24(1), p. 70. Available at: <https://doi.org/10.31958/jt.v24i1.2759>.
- Nakaya, A. (2018) 'Overcoming Ethnic Conflict through Multicultural Education: The Case of West Kalimantan, Indonesia social identity Multicultural Education, Transformative Citizenship Education, and Social Identity Methods Multiculturalism in Indonesia's Education System', *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), pp. 118–137.
- Noor, T. (2018) 'Rumusan Tujuan Pendidikan Nasional Pasal 3 Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional No 20 Tahun 2013 Melalui Pendekatan Nilai-Nilai Yang Terkandung Dalam Ayat 30 Surah Ar-Ruum dan Ayat 172 Surah Al-'Araaf', *Universitas Singaperbangsa Karawang*, (20), pp. 123–144.
- Nurgiansah, T.H., Wulandari, M.A. and Bety, C.F. (2022) 'Resolution of Social Conflicts Through Multicultural Education', *JED (Jurnal Etika Demokrasi)*, 7(3), pp. 428–436. Available at: <https://doi.org/10.26618/jed.v7i3.7577>.
- Parkhouse, H., Lu, C.Y. and Massaro, V.R. (2019) 'Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature', *Review of Educational Research*, 89(3), pp. 416–458. Available at: <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>.
- Patras, Y.E., Hidayat, R., Edwita, *et al.* (2022) 'A New Way to Solve Basic Education Problems in Indonesia', *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies)*, 06(03), pp. 287–290.
- Patras, Y.E., Hidayat, R., Maksum, A., *et al.* (2022) 'Understanding Multiculturalism Education from Indonesia, Singapore, Malaysia, and Thailand', *Kelola (Jurnal Manajemen Pendidikan)*, (2), pp. 125–135.
- Paul-Binyamin, I. and Haj-Yehia, K. (2019) 'Multicultural Education in Teacher Education: Shared Experience and Awareness of Power Relations as a Prerequisite for Conflictual Identities Dialogue in Israel', *Teaching and Teacher Education*, 85, pp. 249–259. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>.
- Rahman, F., Ruswandi, U. and Erihadiana, M. (2021) 'The Strategy of Developing Multicultural Education', *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 19(2), pp. 373–387.
- Rahman, M. (2018) 'Multikulturalisasi Pendidikan Islam Sejak Dini di Era Digital', *Fikrotuna*, 7(1), pp. 818–833. Available at: <https://doi.org/10.32806/jf.v7i1.3172>.
- Raihani, R. (2018) 'Education for Multicultural Citizens in Indonesia: Policies and Practices', *Compare*, 48(6), pp. 992–1009. Available at: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1399250>.
- Rosyad, A.M. (2020) 'the Integration of Islamic Education and Multicultural Education in Indonesia', *al-Afkar, Journal For Islamic Studies*, 3(1), pp. 164–181. Available at:

- https://al-afkar.com/index.php/Afkar_Journal/article/view/87.
- Saihu, M. *et al.* (2022) 'Multicultural Education Based on Religiosity to Enhance Social Harmonization within Students: A Study in Public Senior High School', *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 12(3), pp. 265–274. Available at:
<https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.28>.
- Sleeter, C. (2018) 'Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing', *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), pp. 5–20. Available at: <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1663>.
- Snyder, H. (2019) 'Literature review as a research methodology: An overview and guidelines', *Journal of Business Research*, 104(March), pp. 333–339. Available at:
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- Subandi, S. *et al.* (2019) 'Implementation of Multicultural and Moderate Islamic Education at the Elementary Schools in Shaping the Nationalism', *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 4(2), pp. 247–255. Available at: <https://doi.org/10.24042/tadris.v4i2.5003>.
- Sugrah, N.U. (2020) 'Implementasi teori belajar konstruktivisme dalam pembelajaran sains', *Humanika*, 19(2), pp. 121–138. Available at: <https://doi.org/10.21831/hum.v19i2.29274>.
- Vora, D. *et al.* (2019) 'Multiculturalism Within Individuals: A Review, Critique, and Agenda for Future Research', *Journal of International Business Studies*, 50(4), pp. 499–524. Available at: <https://doi.org/10.1057/s41267-018-0191-3>.
- Warpala, I.W.S. (2019) 'Pembelajaran Kontekstual : Sebuah Inovasi Penerapan Pendidikan Multikultural dan Belajar Untuk Penemuan', *Media Edukasi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(1), pp. 21–27.
- Williams, J.A. and Glass, T.S. (2019) 'Teacher education and multicultural courses in North Carolina', *Journal for Multicultural Education*, 13(2), pp. 155–168. Available at:
<https://doi.org/10.1108/JME-05-2018-0028>.
- Yusri, M. (2018) 'Pendekatan Konstruktivisme dalam Lingkup Pembelajaran Pendidikan Budaya (Seni Rupa)', pp. 78–87.