JURNAL KEPEMIMPINAN & PENGURUSAN SEKOLAH
Homepage : https://ejurnal.stkip-pessel.ac.id/index.php/kp
Email : jkps.stkippessel@gmail.com

p-ISSN : 2502-6445 ; e-ISSN : 2502-6437
Vol. 11, No. 5, October 2026
Page 3869-3877
© Author
Jurnal Kepemimpinan & Pengurusan Sekolah

PERAN SEKOLAH DALAM MENGELOLA SEKOLAH MULTIKULTURAL DI MTS YPPA CIPULUS

Najma Aulia[1], Najwa Nurfauziah[2], Rahmatunnisa Qatrunada Fadhilah[3], Rifa Fauziah[4]
[1,2,3,4]Universitas Singaperbangsa Karawang, Indonesia

Email: 2310631120091@student.unsika.ac.id

DOI: https://doi.org/10.34125/jkps.v11i5.3798

Sections Info

Article history:
Submitted: 6 August 2026
Final Revised: 30 September 2026
Accepted: 9 October 2026
Published: 30 October 2026

Keywords:
Multicultural School
School Management
School Leadership
Supervision
Guidance And Counseling

ABSTRAK

Objective: This study describes how a pesantren-based madrasah manages student diversity and identifies gaps between school management efforts and students' experiences. Methods: A descriptive qualitative approach was applied at MTs YPPA Cipulus. Informants were selected purposively and included the principal, the vice principal for student affairs who also serves as a teacher, and several students. Data were collected through in-depth interviews, analyzed through data condensation, data display, and conclusion drawing, and examined through source triangulation. Results: Diversity is managed through student guidance, scheduled and unannounced supervision, coordination across school roles, semester-start evaluation, student activities, and the Kurikulum Cinta. However, the school has no explicit multicultural education policy. Students generally view classroom treatment as fair but report majority-group dominance, unequal access to student leadership and competitions, stigma around counseling, inconsistent homeroom support, and respect that depends on adult supervision. Novelty: The study compares management perspectives with students' experiences and shows that inclusive classroom practice does not automatically ensure equality in extracurricular and residential life

ABSTRAK

Objektif: Penelitian ini mendeskripsikan cara madrasah berbasis pesantren mengelola keberagaman peserta didik serta mengidentifikasi kesenjangan antara upaya pengelola dan pengalaman peserta didik. Metode: Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif di MTs YPPA Cipulus. Informan dipilih secara purposif, meliputi kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kesiswaan yang juga guru, dan beberapa peserta didik. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan simpulan, dan diperiksa dengan triangulasi sumber. Hasil: Keberagaman dikelola melalui pembinaan peserta didik, supervisi terjadwal dan mendadak, koordinasi lintas peran, evaluasi awal semester, kegiatan kesiswaan, dan Kurikulum Cinta. Namun, sekolah belum memiliki kebijakan pendidikan multikultural yang eksplisit. Peserta didik menilai perlakuan di kelas relatif adil, tetapi masih menemukan dominasi kelompok mayoritas, ketimpangan kesempatan dalam organisasi dan perlombaan, stigma terhadap layanan BK, pendampingan wali kelas yang belum merata, serta sikap saling menghargai yang bergantung pada pengawasan. Kebaruan: Penelitian membandingkan perspektif pengelola dengan pengalaman peserta didik dan menunjukkan bahwa praktik inklusif di kelas belum otomatis menjamin kesetaraan dalam kegiatan kesiswaan dan kehidupan asrama.

Kata kunci: *sekolah multikultural; manajemen sekolah; kepemimpinan sekolah; supervisi; bimbingan dan konseling*

PENDAHULUAN

Indonesia adalah negara dengan keragaman suku, bahasa, agama, dan budaya yang tercermin pula di dalam ruang kelas. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 menegaskan bahwa pendidikan diselenggarakan secara demokratis, berkeadilan, dan tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi nilai kultural dan kemajemukan bangsa (Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003). Keragaman tersebut menjadi modal sosial, tetapi dapat pula menjadi sumber kesalahpahaman, prasangka, dan konflik apabila tidak dikelola secara sadar oleh satuan pendidikan (Nasution & Albina, 2024; Reba & Mataputun, 2025).

Dalam kerangka pendidikan multikultural, sekolah dipandang bukan sekadar tempat menyampaikan materi, melainkan sistem sosial yang perlu ditata agar peserta didik dari beragam kelompok memperoleh kesempatan belajar yang setara (Banks & Banks, 2016). Banks merumuskan lima dimensi pendidikan multikultural, yaitu integrasi isi, konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi kesetaraan (equity pedagogy), serta budaya dan struktur sosial sekolah yang memberdayakan (Banks & Banks, 2016). Kelima dimensi itu tidak dapat berjalan tanpa dukungan pengelolaan sekolah, sehingga sekolah multikultural pada dasarnya menyangkut persoalan kepemimpinan dan manajemen.

Kajian terbaru menempatkan kepala sekolah sebagai aktor kunci. Ifnaldi et al. (2025) menyimpulkan bahwa kepemimpinan dalam pendidikan multikultural berperan menciptakan lingkungan belajar yang inklusif melalui visi multikultural, kecerdasan budaya, dan gaya kepemimpinan inklusif. Suprapto et al. (2024) memandang kepemimpinan transformasional berpotensi merancang, menumbuhkan, dan memelihara budaya multikultural di sekolah, sedangkan Hasanah et al. (2026) menemukan gaya kepemimpinan partisipatif dan demokratis pada kepala sekolah yang mengelola sekolah multikultural di Karawang, disertai kebijakan yang menjamin kesetaraan. Dari sisi manajerial, Herawati et al. (2025) menunjukkan bahwa fungsi manajer kepala sekolah yang adaptif, kolaboratif, serta disertai supervisi berbasis bukti dan evaluasi reflektif relevan bagi mutu pendidikan di lingkungan multikultural. Kajian lain memotret peran kepala sekolah dalam menciptakan pendidikan multikultural (Handayani et al., 2024), pengembangan sikap toleransi (Siregar, 2024), budaya sekolah yang responsif terhadap keberagaman (Salsabella & Astuti, 2026), transformasi kebijakan melalui kepemimpinan inklusif (Dewi et al., 2025), strategi membangun lingkungan sekolah inklusif (Pasarela et al., 2025), serta implementasi pendidikan multikultural di jenjang SMA (Siregar et al., 2024). Diskusi konseptual tentang kepemimpinan inklusif dan multikultural juga terus berkembang (Bhowmik et al., 2023; Murwanto, 2024; Syaharuddin & Fitriani, 2024).

Konteks madrasah dan pesantren memiliki kekhasan karena peserta didik hidup berdampingan di asrama dengan latar daerah yang beragam. Penelitian di pesantren menunjukkan bahwa perbedaan bahasa dan asal daerah dapat menjadi hambatan pengelolaan, misalnya dominasi bahasa daerah tertentu dan candaan yang mengarah pada perundungan terhadap logat teman (Prihatini et al., 2026), meskipun pesantren juga dipandang berpotensi membekali santri untuk berinteraksi lintas suku, budaya, dan bahasa (Fikrurrijal, 2025). Pada tataran kebijakan nasional, Kementerian Agama menetapkan Kurikulum Berbasis Cinta sebagai panduan bagi madrasah untuk menginternalisasikan cinta, toleransi, empati, dan keadilan sosial (Direktorat KSKK Madrasah, 2025).

Fenomena tersebut tampak di MTs YPPA Cipulus, madrasah tsanawiyah berbasis pesantren yang peserta didiknya berasal dari berbagai daerah dan lingkungan asrama,

sementara sekolah belum memiliki kebijakan khusus tentang pendidikan multikultural. Kajian yang dirujuk dalam artikel ini lebih banyak berfokus pada peran kepala sekolah atau penanaman nilai, dan belum banyak yang membandingkan sudut pandang pengelola dengan pengalaman peserta didik. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan peran sekolah dalam mengelola keberagaman peserta didik, yang mencakup peran kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kesiswaan, guru, guru bimbingan dan konseling (BK), serta wali kelas, sekaligus mengidentifikasi hambatan dan kesenjangan antara upaya pengelola dan pengalaman peserta didik.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif untuk memahami peran sekolah dalam mengelola keberagaman berdasarkan pengalaman dan pandangan para pelaku (Creswell & Poth, 2018; Sugiyono, 2020). Lokasi penelitian adalah MTs YPPA Cipulus, madrasah tsanawiyah berbasis pesantren yang menampung peserta didik dari Purwakarta, Karawang, Subang, Jabodetabek, bahkan luar Pulau Jawa.

Informan ditentukan secara purposif berdasarkan keterlibatan langsung dalam pengelolaan dan kehidupan sekolah, yaitu kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kesiswaan yang juga guru, dan beberapa peserta didik (Tabel 1). Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam yang mencakup bentuk keberagaman, kebijakan dan kurikulum, supervisi dan pembinaan, penanganan permasalahan, evaluasi, hambatan, dan harapan.

Analisis data mengikuti model Miles et al. (2020) yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi simpulan. Keabsahan data diperiksa melalui triangulasi sumber dengan membandingkan pandangan kepala sekolah, wakil kepala sekolah, dan peserta didik terhadap aspek yang sama. Tahapan penelitian ditunjukkan pada Gambar 1.

Tabel 1. Informan Penelitian

Kode	Informan	Fokus Data
KS	Kepala sekolah	Kebijakan, supervisi, evaluasi, penanganan masalah, hambatan
WK	Wakil kepala sekolah bidang kesiswaan (guru)	Pembinaan, kegiatan kesiswaan, peran BK, koordinasi, hambatan
PD	Beberapa peserta didik	Pengalaman berinteraksi, kesempatan yang setara, layanan BK, peran wali kelas, harapan

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

1) Bentuk Keberagaman dan Dinamika Interaksi

Kepala sekolah (KS) dan wakil kepala sekolah bidang kesiswaan (WK) menyebut keberagaman yang paling tampak berasal dari perbedaan asal daerah, yang kemudian memengaruhi penggunaan bahasa, kebiasaan, dan cara berkomunikasi. Menurut KS, kondisi ini wajar sehingga peserta didik perlu diarahkan untuk memahami dan menyesuaikan diri, sebab perbedaan bahasa dan kebiasaan sesekali menimbulkan kesalahpahaman. WK menambahkan bahwa proses penyesuaian paling terlihat pada peserta didik baru. Peserta didik (PD) menggambarkan keberagaman yang lebih kompleks: selain berasal dari daerah berbeda, mereka juga berasal dari asrama yang berbeda, dan keduanya membentuk perbedaan bahasa, kebiasaan, serta pola pergaulan. Menurut PD,

perbedaan itu pada situasi tertentu masih memunculkan perdebatan, sindiran, dan gesekan.

PD dari daerah dengan jumlah siswa yang lebih sedikit disebut kadang kesulitan berbaur dengan kelompok mayoritas sehingga muncul rasa kurang percaya diri, terkucilkan, dan kurang memiliki ruang menyampaikan pendapat. Jumlah massa dari daerah atau asrama tertentu juga dinilai berpengaruh pada pemilihan ketua OSIS dan kepengurusan organisasi maupun ekstrakurikuler, dan asrama menjadi identitas kebanggaan, terutama ketika mendominasi kegiatan tertentu. Bentuk perselisihan berbeda menurut jenis kelamin: pada peserta didik perempuan lebih sering berupa ucapan atau sindiran yang dapat berlangsung lama, sedangkan pada peserta didik laki-laki muncul pada awal tahun pelajaran dan lebih cepat reda karena penyesuaian diri yang lebih cepat.

2) Kebijakan, Kurikulum, dan Pembiasaan

KS dan WK menyatakan bahwa sekolah belum memiliki kebijakan khusus yang mengatur sekolah multikultural atau pendidikan multibudaya. Pengelolaan keberagaman dilakukan melalui aturan umum sekolah, pembinaan peserta didik, kegiatan kesiswaan, dan arahan kepada guru. Dari sisi kurikulum, sekolah mengikuti kebijakan Kementerian Agama, termasuk Kurikulum Cinta yang memuat nilai saling menghargai dan kehidupan bersama. Sikap saling menghargai dibentuk melalui pembiasaan dan keteladanan: guru memberi contoh dan membina ketika muncul perilaku yang kurang sesuai, sedangkan KS berusaha menjadi teladan dalam berinteraksi dengan seluruh warga sekolah.

3) Supervisi, Pengawasan, dan Evaluasi

KS melakukan supervisi terjadwal dengan pembagian tugas bersama wakil kepala sekolah, serta supervisi mendadak dengan turun langsung ke lapangan untuk mengamati perilaku dan interaksi peserta didik, karena kondisi peserta didik tidak selalu dapat diketahui dari laporan atau rapat. WK membenarkan bahwa KS melibatkannya dalam supervisi dan pemantauan tugas guru, dengan temuan yang dikoordinasikan kembali kepada KS. Evaluasi rutin dilakukan melalui rapat pada awal semester, dua kali dalam satu tahun ajaran, untuk membahas program, kondisi peserta didik, dan hal yang perlu diperbaiki.

4) Pembelajaran, Kegiatan Kesiswaan, dan Layanan BK

Dalam pembelajaran, guru diarahkan memberi kesempatan tanpa membedakan asal daerah, dan PD menilai guru relatif adil karena mereka diberi ruang bertanya dan berpendapat. Kegiatan organisasi, ekstrakurikuler, dan perlombaan dipandang WK dan PD sebagai sarana kebersamaan lintas daerah, dan WK menyebut guru BK telah membina para pembina dan pelatih ekstrakurikuler agar mampu menghadapi karakter peserta didik yang beragam. Namun, PD menyoroti bahwa peserta didik baru tidak lagi mengikuti psikotes atau tes minat dan bakat; Tes Kompetensi Akademik (TKA) menjadi acuan seleksi lomba sehingga siswa bernilai tinggi diprioritaskan, padahal potensi nonakademik juga penting.

5) Penanganan Masalah dan Koordinasi

KS dan WK menegaskan bahwa setiap permasalahan ditelusuri penyebabnya lebih dahulu karena tidak semua konflik bersumber dari perbedaan daerah; sebagian berasal dari perbedaan karakter, cara berkomunikasi, atau persoalan pribadi. Penanganan dilakukan melalui pendekatan, pembinaan, dan koordinasi dengan wali kelas, guru BK, pembina kegiatan, wakil kepala sekolah bidang kesiswaan, dan kepala sekolah. PD mengakui bahwa

perselisihan belum berkembang menjadi konflik besar yang melibatkan orang tua, dan sebagian bahkan diselesaikan secara mandiri sebelum melibatkan guru.

6) Hambatan dan Harapan

KS dan WK mengidentifikasi hambatan berupa perbedaan karakter, bahasa, dan kemampuan adaptasi, serta banyaknya kegiatan dan jumlah peserta didik yang membuat pengawasan tidak dapat dilakukan satu pihak. WK menilai konsistensi koordinasi dan pengawasan masih perlu diperkuat. PD menyatakan cenderung mematuhi aturan ketika diawasi guru, sedangkan ketika tidak diawasi langsung masih mungkin muncul perselisihan yang dipengaruhi latar belakang. PD juga menilai layanan BK belum optimal karena adanya stigma bahwa siswa yang berurusan dengan guru BK adalah "siswa bermasalah", bantuan lebih mudah diperoleh siswa yang berani bersuara, dan siswa tingkat akhir masih bingung menentukan jalur pendidikan. Peran wali kelas dinilai belum merata: ada yang dekat dan mengenal siswanya, ada pula yang cenderung formalitas, dan rangkap jabatan menyulitkan konsultasi. Harapan PD meliputi sosialisasi dan pendekatan personal BK sejak awal, kesempatan yang lebih setara dalam OSIS, ekstrakurikuler, dan perlombaan, wali kelas yang lebih aktif, serta pengawasan dan evaluasi kepala sekolah terhadap perlakuan adil oleh guru, wali kelas, pembina, dan pelatih. Perbandingan pandangan pengelola dan peserta didik dirangkum pada Tabel 2.

Tabel 2. Triangulasi Temuan antara Pengelola dan Peserta Didik

Aspek	Pengelola (KS dan WK)	Peserta Didik (PD)
Kebijakan	Belum ada kebijakan khusus; aturan umum, pembinaan, dan Kurikulum Cinta	Sekolah berupaya menciptakan lingkungan aman, tetapi nilai saling menghargai belum optimal
Pengawasan	Supervisi terjadwal dan mendadak; evaluasi awal semester	Patuh saat diawasi guru; berharap pengawasan lebih konsisten
Kesempatan	Guru berlaku adil; kegiatan kesiswaan menyatukan siswa	Kelas adil, tetapi OSIS, ekstrakurikuler, dan lomba dipengaruhi massa daerah/asrama dan nilai TKA
Konflik	Penyebab ditelusuri; koordinasi wali kelas, BK, pembina	Belum menjadi konflik besar; sebagian diselesaikan mandiri
BK dan wali kelas	BK membina pembina dan pelatih; wali kelas dilibatkan	Stigma "siswa bermasalah"; peran wali kelas belum merata
Hambatan	Perbedaan karakter, bahasa, adaptasi; banyak kegiatan	Dominasi mayoritas, sindiran, hambatan mental (mental block) kelompok minoritas

Pembahasan

1) Keberagaman Berbasis Daerah, Bahasa, dan Asrama

Keberagaman di sekolah ini tidak bersumber dari perbedaan agama, melainkan dari asal daerah, bahasa, kebiasaan, dan identitas asrama. Banks dan Banks (2016) menekankan bahwa kelas dan sekolah yang beragam secara kultural, rasial, linguistik, dan kelas sosial menuntut praktik pendidikan yang responsif, sehingga keberagaman daerah dan bahasa di sekolah ini layak dikelola secara multikultural. Pola serupa dilaporkan Prihatini et al. (2026) di pesantren di Sumatera Selatan, yaitu dominasi bahasa daerah tertentu dan candaan terhadap logat yang membuat santri dari luar daerah malu berbicara. Sejalan dengan itu, peserta didik minoritas dalam penelitian ini mengalami hambatan mental (mental block) dan merasa kurang memiliki ruang bersuara. Perbedaan pola konflik perempuan yang

lebih berlarut dan laki-laki yang lebih cepat reda menunjukkan bahwa strategi pembinaan perlu disesuaikan dengan karakter konflik, bukan diseragamkan.

2) Kebijakan Implisit dan Peluang Kurikulum Berbasis Cinta

Ketiadaan kebijakan multikultural yang eksplisit membuat pengelolaan bertumpu pada aturan umum dan kebijaksanaan individu. Kajian menekankan bahwa kebijakan yang mendukung keberagaman dan kolaborasi merupakan bagian dari kepemimpinan multikultural (Ifnaldi et al., 2025), dan kepala sekolah yang berhasil mengelola sekolah multikultural menerapkan kebijakan yang menjamin kesetaraan (Hasanah et al., 2026). Kurikulum Berbasis Cinta menyediakan landasan yang relevan karena memuat prinsip keteladanan, komunikasi terbuka yang mengutamakan koneksi sebelum koreksi, ruang aman untuk menyampaikan pendapat, dan evaluasi berbasis proses; panduan tersebut juga mencantumkan survei rasa aman dan nyaman murid serta pelaporan setiap semester sebagai bagian dari evaluasi (Direktorat KSKK Madrasah, 2025). Dengan demikian, sekolah tidak perlu menciptakan program dari nol. Kebijakan multikultural dapat diturunkan dari kurikulum yang sudah diterapkan, misalnya berupa kesepakatan bahasa bersama, pencampuran peserta didik lintas daerah dalam kelompok kegiatan, dan pemilihan pengurus berdasarkan kompetensi, sebagaimana praktik yang dilaporkan Prihatini et al. (2026).

3) Supervisi: dari Kepatuhan menuju Internalisasi

Supervisi terjadwal dan mendadak, pembagian tugas dengan wakil kepala sekolah, serta evaluasi awal semester menunjukkan fungsi pengawasan yang berjalan. Praktik ini sejalan dengan gambaran kepala sekolah yang adaptif, kolaboratif, dan menerapkan supervisi berbasis bukti serta evaluasi reflektif (Herawati et al., 2025), dan dengan temuan Prihatini et al. (2026) bahwa pengawasan berkelanjutan membantu menangani perselisihan berbasis bahasa dan budaya. Namun, pengakuan peserta didik bahwa sikap saling menghargai lebih terjaga ketika ada guru menandakan bahwa yang terbentuk baru sebatas kepatuhan terhadap pengawasan. Kurikulum Berbasis Cinta justru menghendaki disiplin positif yang tumbuh dari kesadaran internal, bukan kendali dari luar (Direktorat KSKK Madrasah, 2025). Karena itu, supervisi perlu diarahkan tidak hanya pada pelaksanaan tugas guru, tetapi juga pada iklim kesetaraan, misalnya melalui pengamatan interaksi di asrama dan kegiatan nonformal serta pelibatan suara peserta didik dalam evaluasi. Evaluasi dua kali setahun perlu diimbangi pemantauan yang lebih sering agar dominasi kelompok mayoritas dapat direspons lebih cepat. Penguatan kompetensi manajerial kepala sekolah melalui pengembangan profesional berkelanjutan (Kusmiyanto et al., 2025) menjadi prasyarat peralihan tersebut.

4) Kesetaraan Kesempatan: dari Kelas ke Kegiatan Kesiswaan

Perlakuan adil di kelas yang diakui peserta didik menunjukkan bahwa dimensi equity pedagogy telah mulai terwujud (Banks & Banks, 2016). Namun, kesetaraan belum merata di luar kelas: pengaruh massa daerah atau asrama dalam pemilihan pengurus dan seleksi lomba yang bertumpu pada nilai TKA menyisakan peluang tersisih bagi kelompok minoritas dan bagi peserta didik yang berpotensi di bidang nonakademik. Hal ini berkaitan dengan dimensi budaya dan struktur sosial sekolah yang memberdayakan, yakni kesempatan partisipasi yang setara bagi semua kelompok (Banks & Banks, 2016). Kepemimpinan yang berorientasi pada kesetaraan, keberagaman, dan inklusi (Murwanto, 2024; Tsapayi & Samuel, 2023) menuntut kepala sekolah meninjau mekanisme pemilihan

dan seleksi tersebut, misalnya dengan kriteria ganda (akademik dan minat-bakat), representasi lintas daerah dan asrama dalam kepengurusan, serta pengembalian tes minat dan bakat bagi peserta didik baru.

5) Layanan BK dan Wali Kelas sebagai Simpul Pembinaan

Pembinaan guru BK terhadap pembina dan pelatih ekstrakurikuler merupakan praktik baik yang memperluas jangkauan pendampingan. Meski demikian, stigma layanan BK sebagai tempat siswa bermasalah dan pola layanan yang menunggu peserta didik datang membuat pendampingan lebih mudah diperoleh siswa yang berani bersuara. Praktik konseling di sekolah rentan terhadap bias budaya sehingga pendekatan multikultural atau lintas budaya penting untuk memahami konseli dari latar yang berbeda (Putri et al., 2024). Bagi peserta didik dari daerah minoritas yang enggan bersuara, layanan yang proaktif, seperti orientasi layanan BK sejak awal masuk, layanan klasikal tentang penyesuaian diri dan keberagaman, serta pemetaan peserta didik baru lintas daerah, lebih relevan daripada menunggu rujukan. Peran wali kelas juga perlu dipererat: peran yang belum merata dan rangkap jabatan yang menghambat konsultasi bertentangan dengan faktor keberhasilan Kurikulum Berbasis Cinta, yakni komitmen seluruh warga, kepemimpinan yang kuat, dan ketersediaan sumber daya (Direktorat KSKK Madrasah, 2025).

6) Koordinasi Lintas Peran dan Keterlibatan Pihak Lain

Pola koordinasi kepala sekolah, wakil kepala sekolah, guru, wali kelas, BK, pembina, dan pelatih yang muncul dalam data mencerminkan kepemimpinan yang bertumpu pada kolaborasi. Hasanah et al. (2026) juga menemukan bahwa peran kepala sekolah dalam meningkatkan kesadaran multikultural berjalan melalui kolaborasi dengan guru, siswa, dan masyarakat sekitar. Yang belum tampak dalam data penelitian ini adalah pelibatan orang tua dan peserta didik sebagai mitra perumusan kebijakan, padahal Kurikulum Berbasis Cinta menempatkan keterlibatan orang tua dan masyarakat sebagai salah satu prinsipnya (Direktorat KSKK Madrasah, 2025). Temuan ini sejalan dengan penilaian WK bahwa konsistensi koordinasi masih perlu diperkuat.

KESIMPULAN

Peran sekolah dalam mengelola keberagaman peserta didik dijalankan secara kolektif oleh kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kesiswaan, guru, guru BK, wali kelas, dan pembina kegiatan melalui pembinaan, supervisi terjadwal dan mendadak, koordinasi, evaluasi awal semester, kegiatan kesiswaan, dan penerapan Kurikulum Cinta, tanpa kebijakan khusus pendidikan multikultural. Upaya tersebut membuat perselisihan tidak berkembang menjadi konflik besar dan perlakuan di kelas dinilai adil. Meskipun demikian, keberagaman daerah, bahasa, dan asrama masih menimbulkan dominasi kelompok mayoritas, ketimpangan kesempatan dalam pemilihan pengurus dan seleksi lomba, stigma layanan BK, peran wali kelas yang belum merata, serta sikap saling menghargai yang masih bergantung pada pengawasan.

Bagi sekolah, disarankan menyusun kebijakan multikultural yang eksplisit dan terintegrasi dengan Kurikulum Berbasis Cinta, meliputi kesepakatan bahasa bersama, komposisi kelompok yang heterogen, serta mekanisme pemilihan pengurus dan seleksi lomba yang memuat kriteria minat-bakat dan representasi lintas daerah dan asrama. Bagi kepala sekolah, supervisi dapat diperluas pada iklim kesetaraan dan dilengkapi survei rasa aman peserta didik serta pemantauan yang lebih sering daripada dua kali setahun. Bagi

guru BK dan wali kelas, diperlukan sosialisasi layanan BK sejak awal masuk, pendekatan proaktif dan personal, serta pemerataan peran wali kelas. Penelitian selanjutnya dapat melibatkan lebih banyak sekolah, guru BK dan wali kelas sebagai informan, serta observasi dan dokumentasi untuk memperkuat triangulasi, mengingat penelitian ini terbatas pada satu sekolah dan data wawancara.

REFERENSI

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2016). Multicultural education: Issues and perspectives (9th ed.). John Wiley & Sons.

Bhowmik, M. K., Walker, A., & Bryant, D. (2023). Reconceptualizing inclusive leadership to address diversity in schools. Multicultural Education Review, 15(2), 139–156. https://doi.org/10.1080/2005615X.2023.2250713

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Dewi, R. K., Handoyo, E., & Rokhman, F. (2025). Transformasi kebijakan pendidikan melalui kepemimpinan inklusif di sekolah. Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 10(1), 123–137. https://doi.org/10.23969/jp.v10i01.23622

Direktorat KSKK Madrasah. (2025). Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah (Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025). Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, Kementerian Agama Republik Indonesia.

Fikrurrijal, M. (2025). Peran pendidik pondok pesantren dalam mengimplementasikan nilai-nilai pendidikan multikultural (Studi pada Pondok Pesantren Mahir Arriyadl). Jurnal Pendidikan Universitas Garut, 19(1), 84–97.

Handayani, D., Anshori, M. F. A., Triani, S., & Nurlaili. (2024). The role of school principals in creating multicultural education in the school employee environment. Jurnal Sejarah, Pendidikan, dan Humaniora, 8(2), 2376–2383. https://doi.org/10.36526/santhet.v8i2.4681

Hasanah, U., Suryana, S., & Ramdhani, K. (2026). Peran kepemimpinan kepala sekolah dalam membangun manajemen sekolah berbasis pendidikan multikultural. Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran, 9(2). https://doi.org/10.30605/jsgp.9.2.2026.8685

Herawati, L., Nurkolis, & Ariyanto, L. (2025). The role of the principal as a manager in improving the quality of education through sociocultural strengthening. Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 9(3), 976–990. https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v9i3.12433

Ifnaldi, Sartika, D., & Hadijaya, Y. (2025). Kepemimpinan dalam pendidikan multikultural. TA'LIM: Jurnal Studi Pendidikan Islam, 8(1), 91–106. https://doi.org/10.52166/talim.v8i1.8787

Kusmiyanto, B., Setianingsih, E., Prasetya, Nuryani, L. K., & Herman, M. (2025). Implementation of school principal's managerial competence in improving school quality. Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 9(3), 1074–1089. https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v9i3.11644

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.). SAGE Publications.

Murwanto, P. (2024). Developing and practicing inclusive leadership in schools. Progres Pendidikan, 5(1), 93–100. https://doi.org/10.29303/prospek.v5i1.710

Nasution, R., & Albina, M. (2024). Pendidikan multikultural: Membangun kesatuan dalam keanekaragaman. SCHOLARS: Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan, 2(2), 164–173. https://doi.org/10.31959/js.v2i2.2781

Pasarela, A. W. R., Walid, M., & Esha, M. I. (2025). Strategi kepala sekolah dalam membangun lingkungan sekolah inklusif. JIIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, 8(12), 13234–13241. https://doi.org/10.54371/jiip.v8i12.9800

Prihatini, N., Mahmud, M. Y., & Mukhlis. (2026). Manajemen pendidikan multikultural di Pondok Pesantren Nurul Islam Sumatera Selatan. Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11(3), 357–371.

Putri, M. H., Nadhirah, N. A., & Budiman, N. (2024). Cultural awareness: Memahami sensitivitas multikultural dalam praktik konseling di sekolah. Jurnal Edukasi: Jurnal Bimbingan Konseling, 10(1), 78–98. https://doi.org/10.22373/je.v10i1.21882

Reba, Y. A., & Mataputun, Y. (2025). Pendidikan multikultural (Membangun harmoni dalam keberagaman). Eureka Media Aksara.

Salsabella, E. H., & Astuti, J. W. T. (2026). Kepemimpinan inklusif kepala sekolah dalam mengembangkan budaya sekolah yang responsif terhadap keberagaman. Jurnal Kepemimpinan dan Pengurusan Sekolah, 11(2), 655–665. https://doi.org/10.34125/jkps.v11i2.1930

Siregar, L. A., Putri, I. R., Amelia, Y. R., & Harahap, K. (2024). Implementasi pendidikan multikultural di sekolah menengah atas. SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling, 9(2), 269–280. https://doi.org/10.23916/085086011

Siregar, S. M. (2024). Peran kepala sekolah dalam pendidikan multikultural pada pengembangan sikap toleransi. MODELING: Jurnal Program Studi PGMI, 11(2), 319–336. https://doi.org/10.69896/modeling.v11i2.2447

Sugiyono. (2020). Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D. Alfabeta.

Suprapto, R. I. T., Hariyati, N., Dewi, U., Khamidi, A., & Amalia, K. (2024). Pengaruh kepemimpinan transformasional kepala sekolah terhadap pendidikan multikultural. Jurnal Ilmiah Global Education, 5(4), 1564–1577. https://doi.org/10.55681/jige.v5i4.3334

Syaharuddin, & Fitriani, M. I. (2024). Multicultural leadership: Concept and implementation in educational institutions. Jurnal Pendidikan Glasser, 8(2), 201–210. https://doi.org/10.32529/glasser.v8i2.3618

Tsapayi, E. T., & Samuel, A. E. (2023). Educational leadership for equality, diversity and inclusion in curricula design. Management Dynamics in the Knowledge Economy, 11(3), 232–250. https://doi.org/10.2478/mdke-2023-0015

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. (2003). Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78.