

Pembentukan Kesadaran Neurodiversitas dalam Pendidikan Inklusi Berbasis Alam melalui Tinjauan Interaksionisme Simbolik di Sekolah Alam Bandung

Salma Aisyah Puteri*, Bintarsih Sekarningrum, Aditya Candra Lesmana

Universitas Padjadjaran, Indonesia

*salma21015@mail.unpad.ac.id

Abstract

This study examines the implementation of inclusive education at Sekolah Alam Bandung in the practice of communication and interpretation of meaning that shapes an adaptive learning environment for neurodivergent students. The theory used in this analysis is symbolic interactionism, which is used to understand the development of awareness and acceptance of student neurodiversity in an inclusive education model. This study employs a qualitative method with a case study approach, with data collected through in-depth interviews, non-participatory observation, and literature review involving 12 informants comprising teachers, staff, parents, and neurodivergent students. The research data was then analyzed using Miles and Huberman's interactive analysis model, which includes data reduction, data presentation, and drawing conclusions. The results of the study indicate that consistent symbolic interaction, positive interpretations of neurodivergent behavior, and the collective use of inclusive language collectively reconstruct the social reality of neurodiversity from a deficit to a valued natural variation. This study concludes that the success of inclusion at Sekolah Alam Bandung is rooted in the community's ability to create and maintain shared meanings that support diversity, offering important implications for the development of broader inclusive education models and efforts to address stigma and promote more inclusive policies.

Keywords: *Inclusive Education; Neurodiversity; Symbolic Interactionism; Social Stigma; Nature School*

Abstrak

Penelitian ini mengkaji implementasi pendidikan inklusif di Sekolah Alam Bandung dalam praktik komunikasi dan interpretasi makna yang membentuk lingkungan belajar yang adaptif bagi peserta didik neurodivergen. Teori yang digunakan dalam analisis ini adalah interaksionisme simbolik yang digunakan untuk memahami pengembangan kesadaran dan penerimaan terhadap neurodiversitas peserta didik dalam model pendidikan yang inklusif. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kasus, data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi non-partisipatif, dan studi literatur terhadap 12 informan yang terdiri dari guru, staf, orang tua, serta peserta didik neurodivergen. Data penelitian kemudian diolah menggunakan model analisis interaktif dari Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa interaksi simbolik yang konsisten, penafsiran positif terhadap perilaku neurodivergen, dan penggunaan bahasa inklusif secara kolektif merekonstruksi realitas sosial neurodiversitas dari defisit menjadi variasi alami yang dihargai. Studi ini menyimpulkan bahwa keberhasilan inklusi di Sekolah Alam Bandung berakar pada kemampuan komunitasnya untuk menciptakan dan mempertahankan makna bersama yang mendukung keberagaman, memberikan implikasi penting bagi pengembangan model pendidikan inklusif yang lebih luas dan upaya mengatasi stigma serta mendorong kebijakan yang lebih inklusif.

Kata Kunci: *Pendidikan Inklusi; Neurodiversitas; Interaksionisme Simbolik; Stigma Sosial; Sekolah Alam*

Pendahuluan

Pendidikan inklusif telah mengukuhkan posisinya sebagai pendekatan fundamental dalam menjamin hak setiap anak atas pendidikan yang setara, tanpa memandang latar belakang sosial ekonomi, kemampuan fisik, maupun neurokognitif mereka. Prinsip ini berlandaskan pada keyakinan bahwa setiap individu memiliki potensi unik dan berhak mendapatkan kesempatan yang sama untuk berkembang dalam lingkungan belajar yang suportif dan adaptif. Di banyak negara, kerangka kebijakan pendidikan inklusif telah dibentuk, namun implementasinya seringkali menghadapi tantangan yang substansial (Yati & Hatib, 2025). Tantangan ini bisa meliputi persepsi dan stigma yang masih melekat di masyarakat, keterbatasan sumber daya dan dukungan yang tersedia, serta perlunya perubahan sistemik yang lebih mendalam (Judijanto et al., 2025). Di Indonesia, meskipun komitmen terhadap pendidikan inklusif termaktub dalam berbagai regulasi seperti Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif, realitas di lapangan masih menunjukkan kesenjangan yang signifikan (Mulyah et al., 2023). Tantangan terbesar terletak pada pemahaman dan akomodasi terhadap spektrum luas disabilitas, di mana salah satu area yang sering terabaikan adalah neurodiversitas (Hata et al., 2023).

Konsep neurodiversitas adalah sebuah paradigma yang semakin mendapatkan pengakuan global, namun masih memerlukan pemahaman lebih mendalam di Indonesia. Neurodiversitas menekankan bahwa variasi dalam fungsi otak, seperti yang ditemukan pada individu dengan autisme, ADHD (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*), disleksia, dan kondisi neurologis lainnya, bukanlah "kekurangan" atau "penyakit" yang perlu "disembuhkan" (Botha et al., 2024). Sebaliknya, neurodiversitas dipandang sebagai bagian alami dari keragaman manusia, serupa dengan keragaman etnis, budaya, atau gender. Penerimaan konsep neurodiversitas menuntut pergeseran fundamental dari model medis yang berfokus pada patologi dan defisit, menuju model sosial yang menghargai variasi dan berupaya menciptakan lingkungan yang inklusif dan adaptif bagi semua (Craine, 2020). Mengadopsi perspektif neurodiversitas berarti mengenali bahwa tantangan yang dihadapi individu neurodivergen seringkali bukan inheren pada kondisi mereka, melainkan merupakan hasil dari lingkungan yang tidak dirancang untuk mengakomodasi keberagaman neurologis (Cook, 2024).

Studi terdahulu menyebutkan bahwa pemahaman dan dukungan terhadap neurodiversitas di Indonesia masih jauh dari optimal (Hata et al., 2023; Juntak et al., 2023). Kurangnya perhatian pemerintah seringkali tercermin dalam berbagai aspek. Pertama, minimnya alokasi sumber daya. Anggaran yang dialokasikan untuk pendidikan inklusi masih sangat terbatas, seringkali tidak mencukupi untuk membiayai fasilitas yang adaptif, teknologi pendukung, atau program pelatihan guru yang komprehensif. Sebagai gambaran, meskipun data spesifik anggaran pendidikan inklusi nasional sulit ditemukan secara terpisah dari anggaran pendidikan umum, laporan dari berbagai organisasi non-pemerintah dan advokat disabilitas sering menyoroti bahwa implementasi pendidikan inklusi di daerah masih sangat bergantung pada inisiatif sekolah dan komunitas, bukan dukungan finansial yang sistematis dari pemerintah (Dewi & Jasmina, 2023; Mulyah et al., 2023). Ini menunjukkan bahwa meskipun ada komitmen di tingkat kebijakan, prioritas anggaran belum sepenuhnya berpihak pada pendidikan inklusif yang merata dan berkualitas.

Kedua, pelatihan guru yang tidak memadai. Mayoritas guru umum belum memiliki pelatihan yang memadai dalam menangani Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK), termasuk mereka yang neurodivergen. Survei oleh PUSLITJAKDIKBUD (Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan dan Kebudayaan) pada tahun 2021 menunjukkan

bahwa hanya sekitar 20% guru sekolah dasar yang pernah mengikuti pelatihan dasar pendidikan inklusi (Karwono et al., 2021). Angka ini mengkhawatirkan, mengingat bahwa guru adalah garda terdepan dalam implementasi inklusi di kelas. Tanpa pemahaman yang memadai tentang karakteristik neurodiversitas dan strategi pengajaran yang adaptif, guru cenderung kesulitan dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, yang pada gilirannya dapat memperburuk pengalaman belajar PDBK (Wulandari & Hendriani, 2021).

Ketiga, rendahnya rasio guru pendidikan khusus (GPK) terhadap PDBK. Data Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2020) menunjukkan bahwa rasio GPK hanya sekitar 1:100 atau bahkan lebih rendah di banyak daerah, jauh dari standar ideal yang merekomendasikan rasio yang jauh lebih kecil untuk memastikan dukungan individual yang memadai (Dewi & Jasmina, 2023). Kondisi ini diperparah dengan fakta bahwa sebagian besar guru umum belum memiliki pelatihan yang memadai dalam menangani PDBK, termasuk neurodiversitas. Akibatnya, banyak sekolah konvensional kesulitan menerapkan inklusi secara efektif.

Selain tantangan struktural, studi terdahulu menyatakan bahwa stigma yang masih keliru terhadap neurodiversitas terus menghantui masyarakat (Nursholichah et al., 2024). Penelitian yang dilakukan oleh (Pratiwi et al., 2022) juga mengatakan individu neurodivergen seringkali dipandang sebagai beban atau aib, daripada potensi yang unik. Hal tersebut juga terkonfirmasi melalui penelitian yang dilakukan oleh (Pratiwi, 2015; Wijaya & Hendriani, 2024) mengenai stigma terhadap anak-anak berkebutuhan khusus, termasuk neurodivergent yang termanifestasi dalam diskriminasi sosial, isolasi, dan kesalahpahaman yang mendalam, menghambat partisipasi penuh individu neurodivergent dalam kehidupan bermasyarakat dan bernegara. Lebih lanjut, kasus diskriminasi terhadap penyandang disabilitas (termasuk individu neurodivergen) di lingkungan pendidikan masih sering terjadi, dengan sebagian besar kasus tidak dilaporkan karena kurangnya kesadaran atau mekanisme pelaporan yang tidak efektif (Jazim, 2016). Narasi publik yang kurang tepat, seringkali mengaitkan kondisi neurodivergen dengan keterbelakangan mental atau perilaku "aneh", semakin memperkuat stigma ini (Ramadhini & Selian, 2025).

Dalam konteks ini, pendekatan inklusi konvensional yang seringkali berfokus pada penyesuaian kurikulum di ruang kelas tertutup dan mengandalkan dukungan individual dari guru pendamping, sering kali belum memadai untuk memenuhi kebutuhan spesifik peserta didik neurodivergen. Pendekatan ini rentan terhadap keterbatasan ruang, sumber daya, dan tekanan akademik yang dapat memperburuk kecemasan dan tantangan sensori pada anak-anak. Berbeda dengan model tersebut, penelitian internasional terkini menunjukkan bahwa pendidikan berbasis alam (*nature-based learning*) menawarkan strategi inklusif yang lebih holistik dan efektif, terutama di jenjang pendidikan anak usia dini (PAUD) dan sekolah dasar. Lingkungan alam yang tidak terstruktur, kaya akan stimulasi sensorik, dan menawarkan fleksibilitas dalam aktivitas fisik terbukti dapat meningkatkan keterlibatan, konsentrasi, serta keterampilan sosial dan emosional anak-anak, termasuk mereka yang neurodivergen (Miller et al., 2023). Sebagaimana yang diuraikan oleh MacQuarrie et al. (2015), paparan terhadap alam dapat mengurangi stres dan meningkatkan resiliensi, yang sangat krusial bagi individu yang rentan terhadap tantangan regulasi emosi.

Namun, di tengah tantangan struktural dan sosial di Indonesia, Sekolah Alam Bandung muncul sebagai anomali positif yang secara konsisten diakui sebagai model efektif dalam menerapkan pendidikan inklusif, khususnya terkait neurodiversitas. Filosofi Sekolah Alam yang menekankan pembelajaran berbasis pengalaman dan mendekatkan diri dengan alam, secara intuitif selaras dengan prinsip-prinsip inklusi (Nurvitasari et al.,

2018). Lingkungan alami yang kaya stimulasi dan fleksibilitas dalam pendekatan pengajaran terbukti bermanfaat bagi peserta didik neurodivergen (Juntak et al., 2023). Keberhasilan Sekolah Alam Bandung dalam menciptakan lingkungan yang menerima dan adaptif, berlawanan dengan realitas nasional yang masih bergulat dengan stigma dan minimnya dukungan pemerintah, menimbulkan pertanyaan mendasar: bagaimana makna-makna tentang neurodiversitas dibangun, dinegosiasikan, dan dipertahankan dalam interaksi sehari-hari di Sekolah Alam Bandung sehingga menciptakan lingkungan inklusif yang adaptif?

Studi-studi sebelumnya telah banyak membahas tantangan pendidikan inklusif di Indonesia dari perspektif kebijakan, sumber daya, dan pelatihan guru (Dewi & Jasmina, 2023; Karwono et al., 2021; Mulyah et al., 2023). Beberapa penelitian juga telah menyoroti stigma sosial yang dihadapi individu neurodivergen (Pratiwi et al., 2022; Nursholichah et al., 2024). Sementara itu, ada pula literatur yang mengkaji efektivitas pendidikan berbasis alam dalam mendukung perkembangan anak secara umum, termasuk anak-anak berkebutuhan khusus (Juntak et al., 2023; Nurvitasari et al., 2018). Namun, terdapat kesenjangan yang signifikan dalam literatur yang ada: belum ada penelitian yang secara spesifik dan mendalam mengkaji praktik pendidikan inklusif, terutama terkait neurodiversitas, di sekolah berbasis alam menggunakan kerangka teoritis interaksionisme simbolik. Penelitian ini bertujuan untuk mengisi gap tersebut dengan mengkaji bagaimana makna-makna sosial tentang neurodiversitas dibangun melalui interaksi sehari-hari di Sekolah Alam Bandung. Dengan menggunakan lensa interaksionisme simbolik, studi ini akan menganalisis bagaimana makna neurodiversitas tidak statis, melainkan diciptakan dan terus-menerus dinegosiasikan melalui interaksi sosial yang berulang di lingkungan sekolah. Interaksi simbolik antara guru-murid, murid-murid, dan komunitas sekolah secara keseluruhan membentuk pemahaman kolektif tentang apa itu neurodiversitas, bukan sebagai "kekurangan" tetapi sebagai "keunikan" yang harus dihargai. Misalnya, ketika seorang guru berinteraksi dengan murid neurodivergen, ia tidak hanya memberikan respons berdasarkan panduan formal, tetapi juga menafsirkan perilaku murid tersebut, dan memberikan makna baru yang positif, yang kemudian memengaruhi cara murid lain dan seluruh komunitas melihat keberagaman tersebut. Teori ini relevan karena ia melihat realitas sosial sebagai sesuatu yang dibangun secara sosial, memungkinkan kita untuk memahami bagaimana stigma dapat didekonstruksi dan narasi positif dapat dibangun melalui interaksi sehari-hari, bahkan ketika berhadapan dengan tekanan stigma eksternal. Dengan demikian, penelitian ini berkontribusi pada literatur dengan memberikan pemahaman yang lebih kaya dan mendalam tentang inklusi neurodiversitas, serta menempatkan Sekolah Alam Bandung sebagai studi kasus yang langka dan penting.

Berdasarkan rumusan masalah dan gap penelitian, studi ini memiliki dua tujuan utama. Pertama, untuk menganalisis secara mendalam, dari perspektif interaksionisme simbolik, bagaimana makna-makna tentang neurodiversitas dibangun, dinegosiasikan, dan dipertahankan dalam interaksi sehari-hari antara guru, murid, dan komunitas di Sekolah Alam Bandung, sehingga menciptakan lingkungan inklusif yang adaptif. Kedua, mengkontraskan praktik inklusif di Sekolah Alam Bandung dengan realitas sosial yang lebih luas di Indonesia, yang masih diwarnai stigma dan minimnya dukungan kebijakan, untuk menyoroti signifikansi model yang diterapkan sekolah ini. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi signifikan dalam beberapa aspek. Secara teoretis, studi ini akan memperkaya literatur tentang pendidikan inklusif, khususnya dengan menerapkan kerangka interaksionisme simbolik untuk menganalisis proses sosial inklusi neurodiversitas di lingkungan sekolah. Secara praktis, temuan dari penelitian ini dapat menjadi model dan referensi bagi sekolah lain, praktisi pendidikan, dan pembuat

kebijakan di Indonesia dalam mengembangkan pendekatan inklusif yang lebih efektif, terutama yang berkaitan dengan neurodiversitas. Dengan menyoroti keberhasilan Sekolah Alam Bandung, penelitian ini dapat menjadi advokasi bagi perubahan narasi publik dan kebijakan yang lebih suportif terhadap individu neurodivergen, serta menginspirasi adopsi pendekatan pedagogis berbasis alam sebagai strategi inklusi yang inovatif.

Metode

Penelitian ini mengadopsi metode kualitatif dengan pendekatan studi kasus untuk mengeksplorasi secara mendalam proses pembentukan makna dan dinamika interaksi sosial dalam praktik pendidikan inklusif di Sekolah Alam Bandung. Pemilihan metode ini dilandasi oleh kebutuhan untuk memahami fenomena secara holistik dan mendalam dalam konteks ilmiah. Melalui studi kasus, peneliti dapat menyelami pengalaman subjektif partisipan yang tidak mungkin diukur secara kuantitatif dan mengidentifikasi bagaimana interaksi sosial sehari-hari membentuk makna tentang neurodiversitas di lingkungan Sekolah Alam Bandung. Pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk melihat Sekolah Alam Bandung sebagai sebuah "kasus" yang unik, di mana praktik inklusi berbasis alam di Sekolah Alam Bandung dapat dianalisis secara komprehensif, mulai dari kebijakan internal hingga interaksi mikro antar individu. Dengan demikian, metode ini sangat sesuai untuk mengungkap "mengapa" dan "bagaimana" sebuah komunitas pendidikan dapat berhasil menciptakan lingkungan inklusif di tengah tantangan struktural dan sosial yang ada, sebuah tujuan yang akan sulit dicapai melalui pendekatan metode lain. Subjek penelitian ini terdiri dari 12 informan yang dipilih melalui teknik *purposive sampling* di mana individu dipilih karena memiliki pengetahuan dan peran spesifik yang relevan dengan topik. Ada 12 informan yang dipilih, dan peran mereka dirancang untuk memberikan perspektif yang komprehensif tentang pendidikan inklusif di Sekolah Alam Bandung. Informan tersebut mencakup guru kelas yang memberikan pandangan tentang interaksi langsung di ruang belajar, Guru Pendamping Khusus (GPK) yang fokus pada dukungan individual, serta kepala sekolah dan staf manajemen yang memiliki wewenang dalam perumusan kebijakan dan strategi sekolah. Untuk mendapatkan gambaran yang lebih utuh, penelitian ini juga melibatkan orang tua peserta didik untuk memahami dampak inklusi dari perspektif keluarga dan peserta didik neurodivergen itu sendiri (dengan persetujuan orang tua) agar pengalaman subjektif mereka terwakili. Pengumpulan data primer dilakukan melalui tiga metode utama: wawancara mendalam semi-terstruktur, observasi non-partisipatif, dan analisis dokumen seperti kurikulum dan rencana pembelajaran individual, serta kajian pustaka sebagai data sekunder. Data yang terkumpul dianalisis menggunakan model analisis interaktif dari Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Untuk memastikan keabsahan temuan, penelitian ini menggunakan triangulasi data dengan membandingkan informasi dari sumber-sumber data yang terkumpul. Seluruh proses penelitian dilakukan dengan menjunjung tinggi etika, termasuk menjaga kerahasiaan dan anonimitas partisipan.

Hasil dan Pembahasan

1. Konstruksi Makna Neurodiversitas sebagai Variasi, Bukan Defisit

Salah satu temuan paling menonjol dalam penelitian ini adalah bahwa di Sekolah Alam Bandung, makna neurodiversitas secara aktif direkonstruksi, jauh dari pandangan medis yang fokus pada "kekurangan" dan "defisit." Sekolah ini secara kolektif menginternalisasi pandangan sosiologis yang menghargai variasi alami manusia, sebuah pergeseran paradigma fundamental yang tercermin dalam interaksi dan komunikasi sehari-hari.

Makna neurodiversitas sebagai variasi, bukan defisit, dibentuk melalui interaksi simbolik yang berulang. Guru dan staf secara sadar menghindari *labeling* klinis yang negatif dan membatasi, seperti "disleksia yang parah," dan menggantinya dengan istilah yang lebih memberdayakan, seperti "gaya belajar yang unik." Perubahan bahasa ini adalah tindakan simbolik kuat yang secara langsung mengubah realitas sosial dalam lingkungan sekolah. Ketika seorang anak diberi label positif, harapan terhadap anak tersebut menjadi berbeda. Hal ini menciptakan penerimaan dan ruang bagi potensi anak untuk berkembang, sebuah proses yang konsisten dengan konsep "pembentukan realitas sosial" dalam interaksionisme simbolik (Putri et al., 2025). Menurut Ade, seorang guru pendamping khusus menyampaikan, "Kami tidak pernah bilang anak ini disleksia atau hiperaktif. Kami bilang, 'Dia punya gaya belajar visual yang kuat' atau 'Dia butuh bergerak untuk bisa fokus'. Perbedaan cara pandang ini membuat anak merasa dihargai, bukan dicap." (Wawancara, 10 Juli 2025). Perbedaan cara pandang ini memicu empati dan kreativitas dalam metode pengajaran. Guru dan teman sebaya tidak lagi melihat anak sebagai "masalah," melainkan sebagai individu yang membutuhkan pendekatan pembelajaran yang berbeda. Dalam jangka panjang, praktik simbolik ini menumbuhkan budaya inklusif yang kuat, di mana keberagaman neurologis diterima sebagai bagian alami dari komunitas, sehingga meningkatkan partisipasi, kepercayaan diri, dan keberhasilan akademik serta sosial anak secara keseluruhan.

Contoh konkret dari observasi menunjukkan bagaimana interpretasi simbolik ini bekerja. Saat seorang peserta didik menunjukkan perilaku tidak konvensional, guru tidak langsung memberi label "gangguan perilaku," melainkan berupaya memahami "pesan di balik perilaku itu." Guru melihat perilaku tersebut bukan sebagai manifestasi defisit, melainkan sebagai bentuk komunikasi yang perlu diuraikan maknanya. Pendekatan ini mencerminkan prinsip bahwa makna perilaku dibentuk melalui interpretasi sosial, bukan inheren dalam tindakan itu sendiri (Aranda et al., 2023), sehingga menciptakan budaya di mana setiap perilaku dipandang sebagai bagian dari komunikasi yang valid.

Berbeda dengan stigma di masyarakat luas yang cenderung menyalahkan atau mengisolasi, Sekolah Alam Bandung secara aktif membangun narasi alternatif. Mereka mendekonstruksi simbol-simbol negatif dari luar melalui berbagai strategi, seperti menceritakan keberhasilan peserta didik neurodivergen yang memiliki kekuatan unik (*savant skills* atau *niche skills*) (Botha et al., 2024). Strategi ini menciptakan "ruang aman" di mana makna neurodiversitas dikonstruksi secara positif. Orang tua seringkali merasakan perbedaan ini. Rina, salah satu orang tua mengungkapkan, "Di sekolah lain anak saya dicap nakal dan malas, tapi di sini guru-guru bilang dia itu kreatif dan punya energi yang banyak. Perbedaan cara pandang itu mengubah segalanya bagi kami." (Wawancara, 12 Juli 2025).

Selain interaksi verbal, makna positif ini juga diinternalisasi melalui "kurikulum tersembunyi" yang menekankan nilai empati dan kolaborasi. Melalui proyek berbasis alam, anak-anak diajak bekerja sama dan menyumbangkan kekuatan unik mereka. Guru memfasilitasi diskusi tentang bagaimana perbedaan dapat memperkaya kelompok, yang secara bertahap membentuk kesadaran kolektif bahwa keberagaman adalah aset. Berdasarkan hasil wawancara, Ridwan sebagai salah satu guru mencontohkan bagaimana proses internalisasi pemahaman inklusifitas adalah sesuatu yang berharga, "Kami sering ajak anak-anak untuk mengamati alam, melihat bagaimana setiap makhluk punya peran uniknya. Sama seperti itu, kami ajarkan mereka, setiap teman punya keunikan masing-masing yang bikin kelas kita jadi lebih kaya." (Wawancara, 10 Juli 2025). Penggunaan simbol-simbol dari alam ini menjadi alat yang kuat untuk membentuk budaya inklusif (Mustaqim, 2018).

2. Interaksi Simbolik yang Membentuk Identitas Positif

Lingkungan interaktif yang kaya di Sekolah Alam Bandung memungkinkan peserta didik neurodivergen untuk secara aktif membangun identitas diri yang positif melalui respons dan interpretasi simbolik dari orang lain, terutama guru dan teman sebaya. Konsep diri, menurut interaksionisme simbolik, tidaklah *fixed* melainkan berkembang melalui proses refleksi terhadap bagaimana orang lain memandang dan berinteraksi dengan kita. Diri (*self*) muncul dari interaksi sosial dan merupakan cerminan dari bagaimana individu merasakan dirinya dipandang oleh "orang lain yang signifikan" (Astutik, 2017).

Ketika peserta didik neurodivergen menunjukkan minat atau kekuatan spesifik mereka (seringkali disebut *special interests* pada autisme atau *hyperfocus* pada ADHD), guru dan teman sebaya di Sekolah Alam Bandung memberikan respons positif yang menguatkan. Misalnya, seorang siswa dengan minat mendalam pada serangga mungkin diberikan kesempatan untuk mempresentasikan pengetahuannya di depan kelas, atau diizinkan memimpin kegiatan pengamatan serangga di taman sekolah. Respons ini dapat berupa pujian ("Wah, kamu hebat sekali pengetahuannya tentang kupu-kupu!"), pengakuan ("Kita belajar banyak dari kamu tentang ini"), atau bahkan kesempatan untuk memimpin dalam area minat tersebut. Hal ini sangat berbeda dengan lingkungan di mana perilaku atau minat yang "berbeda" mungkin diabaikan, dianggap aneh, atau bahkan dikritik. Melalui respons positif yang konsisten ini, peserta didik menginternalisasi bahwa "diri" mereka, termasuk neurodiversitas dan minat khas mereka, diterima, dihargai, dan bahkan menjadi sumber kekuatan. Hal ini mendorong mereka untuk lebih percaya diri dan mengembangkan potensi unik mereka tanpa rasa malu atau minder. Seorang peserta didik dengan autisme yang sangat menyukai astronomi menyatakan, "Saya senang di sini karena saya bisa cerita tentang bintang-bintang dan teman-teman dengerin. Guru saya bilang, 'Pengetahuanmu itu super keren'." (Wawancara dengan J, 15 Juli 2025). Studi menunjukkan bahwa lingkungan yang mendukung pengembangan minat khusus dapat meningkatkan motivasi belajar pada individu neurodivergen (Mulia et al., 2025).

Bahkan dalam situasi konflik atau tantangan perilaku, interaksi cenderung berpusat pada negosiasi makna, bukan pada penghakiman atau hukuman langsung. Misalnya, jika seorang siswa dengan ADHD kesulitan fokus dan mulai mengganggu teman lain, guru tidak langsung memberikan hukuman. Sebaliknya, guru akan mendekati siswa tersebut dengan tenang, berinteraksi untuk memahami apa yang mengganggu mereka, apa yang memicu perilaku tersebut, atau kebutuhan apa yang belum terpenuhi. Guru mungkin bertanya, "Apakah kamu merasa bosan dengan kegiatan ini?", "Apakah ada sesuatu yang kamu butuhkan?", atau menawarkan pilihan, "Apakah kamu mau istirahat sebentar di area tenang, atau kita coba aktivitas lain yang lebih cocok untukmu?" Pendekatan ini mengirimkan simbol bahwa tantangan adalah bagian dari proses belajar dan dapat diatasi bersama, bukan kegagalan individu. Ini memberdayakan peserta didik untuk berpartisipasi dalam pembentukan identitas mereka sendiri sebagai pembelajar yang mampu, yang memiliki suara, dan yang tantangannya dapat dipahami dan diatasi bersama, bukan sebagai individu yang "bermasalah." Tentu saja, proses ini tidak selalu mulus; ada kalanya guru harus berupaya ekstra dan mengalami *trial-and-error* dalam menemukan strategi yang paling efektif, namun fokusnya tetap pada pemahaman dan negosiasi makna. Proses negosiasi makna ini menumbuhkan rasa agensi dan tanggung jawab diri pada peserta didik. Konsep agensi diri dalam interaksionisme simbolik menekankan kemampuan individu untuk menafsirkan dan bertindak dalam situasi, membentuk diri mereka sendiri dalam prosesnya (Shintaviana & Yudarwati, 2020).

Komunitas Sekolah Alam Bandung, melalui konsistensi dalam interaksi positif dan nilai-nilai inklusif yang diemban, berfungsi sebagai *generalized other* (konsep

George Herbert Mead) yang mempromosikan citra diri positif bagi peserta didik neurodivergen. *Generalized other* adalah representasi kolektif dari sikap dan harapan masyarakat atau kelompok sosial terhadap individu (Halik, 2024). Di Sekolah Alam Bandung, norma kolektif yang terbentuk adalah "kita semua unik, dan itulah kekuatan kita." Hal ini menjadi sangat penting mengingat *generalized other* di luar sekolah (masyarakat luas) mungkin masih mengirimkan simbol-simbol marginalisasi, stigma, dan defisit terhadap neurodiversitas. Dengan menciptakan *generalized other* yang inklusif di dalam lingkungan sekolah, Sekolah Alam Bandung memberikan "tameng" bagi peserta didik neurodivergen. Mereka belajar untuk memandang diri mereka sendiri secara positif, bahkan ketika dihadapkan pada narasi negatif dari luar. Hal ini tidak hanya membangun ketahanan psikologis tetapi juga memberdayakan mereka untuk menjadi agen perubahan dalam narasi sosial yang lebih luas di masa depan. Fungsi *generalized other* dalam membentuk *self* individu sangat krusial, terutama dalam identitas minoritas (Halik, 2024).

3. Praktik Komunikasi dan Interpretasi Simbolik Adaptif

Keberhasilan inklusi di Sekolah Alam Bandung diwujudkan melalui serangkaian praktik komunikasi dan interpretasi simbolik yang sangat adaptif, yang menciptakan ekosistem belajar responsif terhadap kebutuhan unik setiap peserta didik neurodivergen.

Guru dan staf menggunakan bahasa yang lugas, tidak menghakimi, dan penuh empati. Mereka secara sadar menghindari ambiguitas dan menggunakan kalimat pendek yang mudah dipahami oleh semua anak, termasuk yang memiliki tantangan pemrosesan auditori. Mereka sering menggunakan analogi atau cerita yang relevan dengan alam untuk menjelaskan perbedaan dan penerimaan kepada seluruh peserta didik. Misalnya, saat menjelaskan mengapa seorang teman mungkin membutuhkan waktu sendiri, mereka bisa berkata, "Seperti kupu-kupu yang kadang butuh waktu sendiri di kepompongnya sebelum terbang indah, teman kita juga kadang butuh ruangnya sendiri untuk merasa nyaman." Analogi ini membantu anak-anak non-neurodivergen memahami dan menerima perbedaan tanpa perlu label klinis yang rumit. Mereka juga melatih diri untuk menggunakan *person-first language*, seperti "anak dengan autisme" bukan "anak autisme," yang secara simbolik menekankan bahwa individu adalah yang utama, bukan kondisinya. Penggunaan bahasa inklusif ini adalah bentuk "re-signifikasi" simbolik yang mengubah konotasi negatif menjadi positif (Putri et al., 2025).

Observasi menunjukkan bahwa guru dan staf sangat sadar akan pentingnya komunikasi non-verbal. Mereka sering menggunakan kontak mata yang menenangkan, gestur tubuh yang terbuka, dan ekspresi wajah yang ramah dan menerima. Ketika seorang anak menunjukkan tanda-tanda kelebihan stimulasi atau kecemasan (misalnya, *stimming* yang intensif atau menarik diri), guru akan mendekat dengan tenang, menawarkan sentuhan ringan (jika diizinkan dan nyaman bagi anak), atau hanya duduk di samping mereka dalam diam. Sinyal non-verbal ini secara simbolik mengkomunikasikan penerimaan tanpa syarat, dukungan, dan kehadiran yang menenangkan, menciptakan ruang aman di mana peserta didik neurodivergen merasa dipahami dan dilindungi. Ini sangat krusial, karena banyak individu neurodivergen lebih sensitif terhadap isyarat non-verbal dan mungkin kesulitan memproses komunikasi verbal yang kompleks. Bagi anak-anak ini, sentuhan lembut atau kehadiran diam seorang guru dimaknai sebagai simbol keamanan dan pengakuan, yang secara bertahap membangun hubungan saling percaya. Pentingnya komunikasi non-verbal berperan sangat signifikan dalam membangun hubungan dan menciptakan lingkungan yang baik untuk pendidikan (Khoiruddin, 2012).

Perubahan fisik atau rutinitas yang diadaptasi untuk kebutuhan spesifik peserta didik neurodivergen bukan hanya adaptasi fungsional, tetapi juga simbol kuat bahwa sekolah melihat, menghargai, dan mengakomodasi kebutuhan mereka. Contohnya termasuk penyediaan area tenang (*calm-down corner*) dengan pencahayaan redup,

penggunaan penanda visual untuk instruksi, waktu istirahat yang fleksibel, atau pengaturan tempat duduk yang memungkinkan siswa untuk lebih fokus. Adaptasi ini secara simbolik berarti "Anda penting, dan kami akan menyesuaikan diri untuk Anda." Ini mengirimkan pesan yang jauh lebih kuat daripada sekadar kata-kata; ia menunjukkan komitmen nyata sekolah terhadap inklusi. Menurut Ida, selaku orang tua siswa, Sekolah Alam Bandung (SAB) sangat mengakomodasi kebutuhan anaknya. "Dulu anak saya sering *tantrum* kalau ada perubahan jadwal mendadak. Di sini, mereka pakai gambar jadwal yang jelas, jadi dia bisa lihat sendiri apa yang akan terjadi. Itu bikin dia tenang, dan saya tahu sekolah benar-benar memikirkan dia." (Wawancara, 15 Juli 2025). Lingkungan yang dirancang secara inklusif, atau *Universal Design for Learning* (UDL), secara implisit mengkomunikasikan nilai-nilai penerimaan dan kesetaraan. UDL dapat didefinisikan sebagai kerangka kerja pendidikan yang berfokus pada perancangan kurikulum dan lingkungan belajar yang fleksibel sejak awal, agar dapat diakses dan memenuhi kebutuhan beragam peserta didik. UDL bukan sekadar menyediakan fasilitas tambahan, tetapi merupakan kerangka filosofis yang menyatakan bahwa desain lingkungan belajar haruslah fleksibel dan dapat diakses oleh semua, dengan mengakui keberagaman sebagai norma, bukan pengecualian (Dewi et al., 2018).



Gambar 1. Ruang Kelas Tenang
(Sumber: Olahan Peneliti, 2025)

Cerita-cerita tentang keberhasilan atau tantangan peserta didik neurodivergen seringkali dibagikan (tentu saja dengan izin dan anonimitas yang terjaga) dalam rapat guru, pertemuan staf, atau sesi berbagi dengan orang tua. Pembagian narasi ini berfungsi sebagai simbol kolektif yang memperkaya pemahaman komunitas, membangun empati, dan memperkuat makna bersama tentang inklusi. Diskusi kasus individual tidak berfokus pada "masalah" anak, tetapi pada strategi adaptif apa yang berhasil, pelajaran apa yang bisa diambil dari pengalaman anak, dan bagaimana komunitas dapat lebih mendukungnya. Ini menciptakan budaya belajar dan tumbuh bersama, di mana pengalaman setiap anak menjadi guru bagi seluruh komunitas.



Gambar 2. Komunikasi Pihak Sekolah Dengan Orang Tua
(Sumber: Olahan Peneliti, 2025)

Sekolah Alam Bandung menunjukkan bahwa dengan inovasi dan komitmen internal terhadap inklusi yang didasari oleh interaksi simbolik yang kuat, meskipun perhatian pemerintah terhadap pendidikan inklusi mungkin terbatas, seperti yang ditunjukkan oleh rendahnya alokasi anggaran dan kurangnya pelatihan guru di tingkat nasional. Mereka mampu menciptakan lingkungan inklusif yang mandiri dan efektif. Ini adalah bukti bahwa perubahan sosial yang signifikan dapat dimulai dari tingkat mikro, dari interaksi sehari-hari, bahkan tanpa dukungan kebijakan yang komprehensif dari atas. Sekolah ini menjadi contoh bagaimana masyarakat sipil dan institusi pendidikan dapat menjadi pionir dalam mendorong inklusi sejati, mengatasi kelemahan sistem yang ada melalui kekuatan budaya dan interaksi. Sekolah tetap mampu menunjukkan bagaimana sebuah lembaga bersifat resilien di tengah keterbatasan secara struktural.

4. Interasionisme Simbolik dan Pembentukan Lingkungan Sosial yang Inklusif

Aspek fundamental dari inklusi di Sekolah Alam Bandung adalah dekonstruksi makna "normalitas" dan "disabilitas". Dalam kerangka Interaksionisme Simbolik, makna tidaklah *given* atau objektif, melainkan merupakan hasil dari interaksi dan interpretasi. Masyarakat umum cenderung mengkonstruksi neurodiversitas melalui lensa defisit medis, melihatnya sebagai penyimpangan atau kekurangan yang perlu "diperbaiki." Stigma yang muncul dari konstruksi makna ini menciptakan "identitas yang ternoda" bagi individu neurodivergen, sebagaimana dianalisis oleh Goffman mengenai stigma (Wulandari et al., 2024). Namun, di Sekolah Alam Bandung, proses sebaliknya terjadi. Melalui interaksi simbolik yang konsisten seperti penggunaan bahasa yang positif, narasi keberhasilan, dan adaptasi lingkungan yang sengaja dilakukan, sekolah ini secara aktif melakukan re-signifikasi neurodiversitas. Neurodiversitas tidak lagi disimbolkan sebagai beban atau masalah, melainkan sebagai bentuk variasi alami manusia yang memperkaya ekosistem sosial dan belajar. Misalnya, perilaku *stimming* yang di lingkungan lain mungkin dihukum atau disembunyikan, di Sekolah Alam Bandung diinterpretasikan sebagai mekanisme *self-regulation* atau ekspresi diri yang valid, sehingga tidak diseragamkan. Ini adalah tindakan simbolik yang kuat, yang mengirimkan pesan kepada anak dan seluruh komunitas bahwa "Anda diterima apa adanya." Proses re-signifikasi ini merupakan contoh bagaimana kelompok minoritas atau identitas yang distigmatisasi dapat "merebut kembali" makna dan menciptakan narasi positif tentang diri mereka (Syafii & Purnomo, 2024). Sekolah Alam Bandung, dalam hal ini, bertindak sebagai agen kolektif dalam proses tersebut.

Makna inklusif yang dikonstruksi di dalam komunitas sekolah ini tidak kebal terhadap tekanan sosial dari luar. Sekolah ini secara proaktif mempertahankan maknanya dari kritik eksternal, misalnya dari orang tua yang baru bergabung dan masih membawa pandangan defisit dari masyarakat umum. Sekolah ini merespons dengan edukasi yang konsisten dan dialog terbuka. Misalnya, dalam pertemuan orang tua, sekolah akan menjelaskan filosofi mereka tentang neurodiversitas dan menunjukkan contoh nyata keberhasilan anak-anak, alih-alih berfokus pada "masalah" atau "kekurangan." Strategi ini berfungsi sebagai "resistensi simbolik," di mana komunitas sekolah secara kolektif menolak untuk menginternalisasi stigma dari luar. Menurut Sarbi, selaku guru pendamping khusus menyatakan, "Kami selalu tekankan ke orang tua baru, 'Jangan lihat apa yang anak Anda tidak bisa, tapi lihat apa yang dia miliki.' Kami ajak mereka melihat potensi, bukan defisit. Itu mengubah cara mereka bicara tentang anak mereka sendiri." (Wawancara, 15 Juli 2025). Dengan demikian, Sekolah Alam Bandung tidak hanya menciptakan ruang aman secara internal, tetapi juga menjadi agen yang berupaya mengubah narasi sosial di tingkat yang lebih luas, menunjukkan bahwa komitmen terhadap nilai-nilai inklusif dapat dipertahankan bahkan di tengah tekanan eksternal.

5. Pembentukan Diri (*Self*) yang Responsif dan Agensi Personal

Inti dari interaksionisme simbolik adalah konsep *self* yang terbentuk melalui interaksi. Anak-anak neurodivergen di Sekolah Alam Bandung tidak hanya pasif menerima makna, tetapi juga aktif berpartisipasi dalam pembentukan diri mereka. Respons positif dari guru dan teman sebaya terhadap minat dan kekuatan mereka berfungsi sebagai "cermin sosial" (Yaqin, 2019) yang memantulkan citra diri yang positif dan kompeten. Mereka melihat diri mereka sebagai individu yang mampu, dihargai, dan memiliki kontribusi, bukan sebagai individu yang "cacat" atau "bermasalah." Hal ini sangat krusial, mengingat bahwa di lingkungan eksternal, mereka mungkin menerima cerminan negatif yang dapat merusak harga diri dan motivasi. Lebih jauh, praktik negosiasi makna dalam menghadapi tantangan perilaku menumbuhkan agensi personal pada peserta didik. Mereka tidak hanya diberitahu apa yang harus dilakukan, tetapi diajak untuk merefleksikan pengalaman mereka, mengidentifikasi kebutuhan mereka, dan berpartisipasi dalam solusi. Ini memberdayakan mereka untuk menjadi subjek aktif dalam proses belajar dan pembentukan identitas, bukan objek dari intervensi. Agensi ini, sebagaimana ditekankan oleh Blumer (1969), adalah kemampuan individu untuk menginterpretasikan, merencanakan, dan bertindak dalam situasi, daripada hanya bereaksi secara otomatis (Kinseng, 2017). Di Sekolah Alam Bandung, agensi ini diperkuat melalui interaksi yang menghormati otonomi dan suara setiap anak. Salah satu bentuk konkret dari agensi ini terlihat saat guru mengajak anak berdiskusi mengenai strategi belajar mereka. Sebagai contoh, seorang peserta didik dengan ADHD yang kesulitan duduk diam diajak berdialog, dan ia berpartisipasi aktif dalam merancang solusi bersama guru. "Anak itu bilang ke saya, 'Pak, saya lebih suka kalau belajarnya sambil jalan-jalan di sekitar pohon.' Akhirnya, kami sepakat membuat 'jalur belajar' di luar kelas, dan dia sendiri yang mengusulkan bagaimana itu akan bekerja," ujar seorang guru (Wawancara dengan Ridwan, 10 Juli 2025). Keterlibatan anak dalam pengambilan keputusan ini secara nyata menunjukkan bahwa suara mereka didengarkan dan ide-ide mereka dihargai, memperkuat rasa kepemilikan dan kontrol atas proses belajar mereka.

6. *Generalized Other* Inklusif sebagai Kapital Sosial

Keberadaan *generalized other* yang inklusif di Sekolah Alam Bandung adalah modal sosial yang tak ternilai. *Generalized other* merupakan internalisasi sikap komunitas secara keseluruhan yang kemudian digunakan individu sebagai referensi untuk membentuk perilaku dan konsep dirinya. Dalam konteks ini, kita perlu membedakan antara *generalized other* makro (masyarakat luas) dan *generalized other* mikro (komunitas sekolah). Ketika norma kolektif di komunitas mikro sekolah adalah "keberagaman adalah kekuatan," maka setiap anak, baik neurodivergen maupun neurotipikal, menginternalisasi pesan ini. Ini menciptakan lingkungan di mana dukungan sebaya menjadi hal yang alami, dan stereotip negatif cenderung runtuh karena pengalaman langsung dengan keunikan positif teman neurodivergen (Mulia et al., 2025).



Gambar 3. Anak-anak Bermain Bersama Tanpa Ada Diskriminasi

Dibandingkan dengan *generalized other* makro di masyarakat luas yang mungkin didominasi oleh ketidaktahuan atau prasangka terhadap neurodiversitas, *generalized other* di Sekolah Alam Bandung berfungsi sebagai benteng pelindung. Ia mengurangi tekanan internalisasi stigma dan memberikan landasan yang kuat bagi pengembangan identitas yang sehat. Namun, ini juga menciptakan potensi konflik. Ketika seorang anak neurodivergen keluar dari lingkungan sekolah, mereka mungkin akan berhadapan dengan *generalized other* makro yang masih memandang perbedaan mereka sebagai defisit. Konflik ini dapat menguji ketahanan psikologis mereka. Oleh karena itu, tugas sekolah tidak hanya menciptakan ruang aman, tetapi juga membekali anak-anak dengan alat untuk menafsirkan dan merespons stigma eksternal. Dengan menumbuhkan identitas diri yang kuat di dalam, sekolah berharap anak-anak mampu mempertahankan citra diri positif mereka meskipun dihadapkan pada narasi negatif dari luar. Salah seorang guru pendamping khusus mengungkapkan, "Tugas kami bukan hanya membuat anak nyaman di sini, tapi juga membekali mereka agar kuat di luar. Kami ajarkan mereka untuk bangga dengan keunikan mereka, jadi kalau ada yang bilang aneh, mereka tahu kalau itu tidak benar." (Wawancara dengan Sarbi, 15 Juli 2025). Ini bukan hanya tentang toleransi, tetapi tentang afirmasi pengakuan aktif terhadap nilai dan potensi dari setiap bentuk keberagaman neurologis. Model ini menantang gagasan bahwa inklusi hanyalah akomodasi; sebaliknya, ini adalah tentang transformasi budaya dan sosial di mana perbedaan menjadi norma yang dirayakan.

7. Pdagogi Interaktif dan Lingkungan Alam sebagai Simbol

Filosofi Sekolah Alam dengan pedagogi berbasis pengalaman dan kedekatan dengan alam, secara inheren mendukung pendekatan interaksionis simbolik. Alam sendiri, dengan segala keragamannya, berfungsi sebagai simbol utama yang mendukung narasi neurodiversitas. Di alam, banyak sekali jenis tanaman yang tidak sama, namun semuanya memiliki tempat dan nilai. Analogi ini secara halus diinternalisasi oleh anak-anak, membentuk pemahaman intuitif tentang nilai keberagaman manusia. Konsep *biophilia* atau kecenderungan manusia untuk terhubung dengan alam, dapat memfasilitasi suasana tenang dan menerima yang kondusif untuk belajar inklusif (Rahardjo et al., 2025).

Lebih dari sekadar alat bantu pedagogik, alam di Sekolah Alam Bandung adalah bagian integral dari konstruksi simbolik yang membentuk makna sosial tentang neurodiversitas. Interaksi anak-anak dengan lingkungan alam yang beragam dan tidak seragam menjadi semacam "teks" yang mereka interpretasi. Mereka belajar dari pengalaman langsung bahwa perbedaan adalah hal yang alami dan berharga. Misalnya, keragaman bentuk daun atau perilaku hewan menjadi simbol konkret untuk menjelaskan dan menghargai perbedaan di antara teman-teman. Proses ini sangat efektif karena makna yang terbentuk bersifat otentik dan dibangun dari pengalaman, bukan hanya dari instruksi verbal.

Fleksibilitas lingkungan alam juga memungkinkan interaksi yang lebih adaptif. Tidak ada dinding kaku yang membatasi gerakan, memungkinkan anak-anak neurodivergen yang mungkin membutuhkan stimulasi sensorik atau pergerakan untuk belajar, dapat melakukannya dengan lebih bebas (Utami & Putra, 2020). Adaptasi lingkungan ini menjadi simbol material dari nilai inklusif sekolah. Mereka secara non-verbal mengkomunikasikan "Anda diterima di sini, kami akan menyesuaikan diri untuk Anda," memperkuat pesan verbal dan perilaku. Ini adalah manifestasi nyata dari bagaimana makna dikonstruksi tidak hanya melalui kata-kata tetapi juga melalui objek dan ruang fisik.

Secara keseluruhan, Sekolah Alam Bandung adalah bukti bahwa inklusi sejati adalah hasil dari pembangunan sosial makna yang aktif dan kolektif. Ini bukan sekadar program yang diimplementasikan, tetapi sebuah budaya yang dihidupkan melalui setiap interaksi. Keberhasilan mereka menyoroti perlunya pergeseran fokus dari "apa yang salah dengan anak" menjadi "bagaimana kita dapat berinteraksi dan mengkonstruksi makna secara berbeda untuk mendukung setiap anak." Model ini berimplikasi signifikan bagi upaya nasional untuk mengatasi stigma dan menciptakan sistem pendidikan yang lebih inklusif dan adil.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa Sekolah Alam Bandung merupakan model inspiratif dan efektif dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi bagi anak-anak neurodivergen, yang keberhasilannya dapat dijelaskan secara komprehensif melalui lensa interaksionisme simbolik. Sekolah ini merekonstruksi makna neurodiversitas dari paradigma medis yang menitikberatkan pada kekurangan menjadi bentuk keberagaman alami manusia yang layak dihargai. Melalui interaksi simbolik yang konsisten termasuk penggunaan bahasa inklusif, penafsiran positif atas perilaku nonkonvensional, serta adaptasi lingkungan sebagai simbol penerimaan, identitas positif bagi peserta didik neurodivergen berhasil dibentuk. *Generalized other* dalam komunitas sekolah pun berkembang ke arah yang mendukung keberagaman dan menjamin penerimaan terhadap setiap individu, terlepas dari kondisi neurologisnya. Keberhasilan ini menjadi semakin signifikan mengingat konteks sistem pendidikan nasional Indonesia yang masih menghadapi keterbatasan dalam hal alokasi anggaran, fasilitas adaptif, teknologi bantu, pelatihan guru, serta rendahnya kesadaran publik terhadap neurodiversitas. Dalam situasi demikian, Sekolah Alam Bandung menunjukkan bahwa inklusi sejati bukan hanya perkara kebijakan atau kurikulum, melainkan hasil dari budaya interaksi yang merefleksikan empati, pemaknaan ulang atas perbedaan, serta pengakuan terhadap potensi unik setiap anak. Kontribusi teoretis penelitian ini adalah menempatkan interaksionisme simbolik sebagai kerangka analitis yang krusial untuk memahami inklusi. Studi ini membuktikan bahwa budaya inklusif dapat dibangun di tingkat mikro melalui proses sosial yang disengaja, di mana makna-makna tentang perbedaan dapat dinegosiasikan dan diubah. Dengan demikian, penelitian ini memperkaya literatur pendidikan inklusi dengan menggeser fokus dari analisis struktural semata ke dinamika interaksi sosial yang membentuk pengalaman nyata di lapangan.

Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini merekomendasikan perlunya reformasi dalam kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia. Rekomendasi konkret dari penelitian ini meliputi peningkatan anggaran khusus untuk program inklusi, pengembangan modul pelatihan guru peserta didik berkebutuhan khusus yang tidak hanya berfokus pada teknik pedagogi, tetapi juga pemahaman sosiologis tentang neurodiversitas, serta pemanfaatan berbagai media untuk kampanye publik yang proaktif dalam rangka menghapus stigma. Sekolah-sekolah juga didorong untuk membangun budaya inklusif secara kolektif dengan melibatkan aktif seluruh elemen komunitas. Selain itu, penelitian lebih lanjut diperlukan untuk mengevaluasi dampak jangka panjang inklusi terhadap peserta didik dan mengkaji lebih dalam peran lingkungan alam dalam membentuk makna, empati, serta kemampuan adaptasi sosial. Dengan langkah-langkah ini, model inklusi yang dijalankan oleh Sekolah Alam Bandung berpotensi direplikasi di berbagai konteks pendidikan lain di Indonesia, membuka jalan menuju sistem pendidikan yang lebih adil, manusiawi, dan memberdayakan bagi semua anak.

Daftar Pustaka

- Aranda, A. M., Helms, W. S., Patterson, K. D. W., Roulet, T. J., & Hudson, B. A. (2023). Standing on the Shoulders of Goffman: Advancing a Relational Research Agenda on Stigma. *Business and Society*, 62(7), 1339–1377.
- Astutik, D. (2017). Telaah Kritis Gagasan Sosialisasi Mead: *Self, Mind, Society. Habitus: Jurnal Pendidikan, Sosiologi, & Antropologi*, 1 (1), 61-79.
- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28(6), 1591-1594.
- Cook, A. (2024). Conceptualisations of neurodiversity and barriers to inclusive pedagogy in schools: A perspective article. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 627–636.
- Craine, M. (2020). Changing paradigms: the emergence of the autism/neurodiversity manifesto. *Autistic Community and the Neurodiversity Movement*, 255.
- Derung, T. N. (2017). Interaksionisme simbolik dalam kehidupan bermasyarakat. *SAPA: Jurnal Kateketik dan Pastoral*, 2(1), 118-131.
- Dewi, S. S., & Dalimunthe, H. A. (2019). The effectiveness of universal design for learning. *Journal of Social Science Studies*, 6(1), 112-123.
- Efendi, E., Fadila, F., Tariq, K., Pratama, T., & Azmi, W. (2024). Interaksionisme Simbolik dan Praktis. *Da'watuna: Journal of Communication and Islamic Broadcasting*, 4(3), 1088–1095.
- Gemilang, M. A. (2022). Layanan konseling kelompok dengan teknik reframing untuk meningkatkan identitas diri siswa. *INSIGHT: Jurnal Bimbingan Konseling*, 11(1), 1-17.
- Halik, H. (2024). Pendidikan sebagai Arena Simbolik: Telaah Konseptual Interaksionisme Simbolik George H. Mead. *Jurnal Ilmiah Guru Madrasah*, 3(1), 27-41.
- Hata, A., Town, S., Yuwono, J., & Nomura, S. (2023). Pendidikan anak usia dini inklusif untuk anak-anak dengan disabilitas di Indonesia. *The World Bank*.
- Hamidi, J. (2016). Perlindungan Hukum terhadap Disabilitas dalam Memenuhi Hak Mendapatkan Pendidikan dan Pekerjaan. *Jurnal Hukum Ius Quia Iustum*, 23(4), 652-671.
- Judijanto, L., & Caroline, C. (2025). Strategi Pendidikan Inklusif: Studi Literatur tentang Upaya Mengatasi Kesenjangan Pendidikan di Berbagai Negara. *Jurnal Ilmiah Edukatif*, 11(1), 10-25.
- Juntak, J. N. S., Rynaldi, A., Sukmawati, E., Arafah, M., & Sukomardojo, T. (2023). Mewujudkan Pendidikan Untuk Semua: Studi Implementasi Pendidikan Inklusif di Indonesia. *Ministrate: Jurnal Birokrasi Dan Pemerintahan Daerah*, 5 (2), 205–214.
- Karwono, H., & Susetyo, B. (2021). Peta mutu satuan pendidikan di Indonesia (Studi pilotting project akreditasi 2020). *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 14(1), 1-10.
- Khoiruddin, A. (2012). Peran komunikasi dalam pendidikan. *Tribakti: Jurnal Pemikiran Keislaman*, 23(1).
- Kinseng, R. A. (2017). Struktugensi: sebuah teori tindakan. *Jurnal Sosiologi Pedesaan*, 5(2), 127-137.
- MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 1-23.

- Miller, N. C., Kumar, S., Pearce, K. L., & Baldock, K. L. (2021). The outcomes of nature-based learning for primary school aged children: a systematic review of quantitative research. *Environmental education research*, 27(8), 1115-1140.
- Mulia, A., Siregar, P., Reyva, E., Siregar, F., & Prayoga, M. A. (2025). Analisis Literatur mengenai Integrasi Ekopedagogi dalam Manajemen Pendidikan: Menuju Sekolah yang Berkeadilan Sosial dan Ramah Lingkungan. *Sustainability: Educational Innovation and Local Identity*, 4(2), 92–103.
- Mulyah, S., Khoiri, Q., Fatmawati Sukarno Bengkulu, U., Dewa, P., Selebar, K., & Bengkulu, K. (2023). Kebijakan Pemerintah terhadap Pendidikan Inklusif. *Journal on Education*, 05(03), 8270–8280.
- Mustaqim, M. (2018). Konsep Pendidikan Good Netizen Melalui Kurikulum Tersembunyi. *Jurnal Perspektif*, 2(1), 80-92.
- Nursholichah, K. U., Mufarrohah, A. F., & Setyo, B. (2024). Stigma masyarakat terhadap anak penyandang disabilitas. *Al-ATHFAL: Jurnal Pendidikan Anak*, 5(2), 336-342.
- Nurvitasari, S., Azizah, L. Z., & Sunarno, S. (2018). Konsep dan Praktik Pendidikan Inklusi di Sekolah Alam Ramadhani Kediri. *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 3(1), 15–22.
- Pratiwi, J. C. (2016). Sekolah inklusi untuk anak berkebutuhan khusus: tanggapan terhadap tantangan kedepannya. *Prosiding Ilmu Pendidikan*, 1(2).
- Pratiwi, L. T., Maghfiroh, M. N., Andika, D. S., Marcela, I. N., & Afifah, A. F. (2022). Permasalahan Yang Dihadapi Dalam Pelaksanaan Sekolah Inklusi Di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dasar Flobamorata*, 3(2), 314-318.
- Putri, B. T., Ayu, C. S., Ginting, M. A. B., Saidah, S., & Nasution, S. (2025). Budaya dan bahasa: Refleksi dinamis identitas masyarakat. *Semantik: Jurnal Riset Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Budaya*, 3(1), 20-32.
- Rahardjo, A. H., Bachtiar, F., & Doloksaribu, H. P. (2025). Kajian Literatur Tersistematis (SLR) Pengaruh Penghijauan untuk Peningkatan Kesehatan Mental dan Performa Siswa di Lingkungan Sekolah. *Local Engineering*, 3(1), 41-46.
- Ramadhini, S., & Selian, S. N. (2025). Society's View of Children with Special Needs Disabilities: Between Empathy and Stereotypes. *Journal of Insan Mulia Education*, 3(1), 1-7.
- Shintaviana, F. V., & Yudarwati, G. A. (2020). *Konsep Diri serta Faktor-Faktor Pembentuk Konsep Diri Berdasarkan Teori Interaksionisme Simbolik (Studi Kasus pada Karyawan Kantor Kemahasiswaan, Alumni dan Campus Ministry, Universitas Atma Jaya Yogyakarta)*. Universitas Atma Jaya Yogyakarta.
- Syafii, H., & Purnomo, H. (2024). Analisis Komparatif Pendekatan Behavioristik dan Konstruktivisme Sosial dalam Pembentukan Akhlak: Perspektif Neurosains Kognitif Islam: Comparative Analysis of Behavioristic Approaches and Social Constructivism in the Formation of Morals: Islamic Cognitive Neuroscience Perspective. *TARBIYAH: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 1(2), 155-167.
- Utami, M. N., & Putra, W. B. (2021). Fasilitas ruang khusus pada sekolah inklusi Binar Indonesia (Bindo) di Bandung. *Jurnal Arsitektur TERRACOTTA*, 2(1). 34-43
- Wijaya, M. Y. (2024). Studi Literatur: Implementasi Evaluasi Program Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah-Sekolah Inklusi di Indonesia. *Arus Jurnal Pendidikan*, 4(1), 1-12.
- Wulandari, P., & Safitri, D. (2024). Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Dan Kaitannya Dengan Interaksi Sosial Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Intelek Dan Cendekiawan Nusantara*, 1(2), 744-752.

- Wulandari, R. S., & Hendriani, W. (2021). Kompetensi pedagogik guru sekolah inklusi di Indonesia (Suatu pendekatan systematic review). *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 7(1), 143-157.
- Yaqin, M. A. (2019). Bahasa sebagai Cermin Sosial Masyarakat. *Al Qodiri: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Keagamaan*, 16(1), 17-27.
- Yati, M., & Hatib, F. (2025). Implementation of Inclusive Education Policies in Primary Schools: Islamic Perspectives in Comparative Studies Between Indonesia and Developed Countries. *Cendekia*, 17(01), 103-120.