



Ekklusi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi

Salsabilla Azzahra¹, Holy Rafika Dhona^{1*}

¹ Universitas Islam Indonesia, Indonesia

*e-mail: : holy.rafika@uii.ac.id

Article history: Received 01 January 2023; Accepted 11 March 2023; Available online 01 April 2023

Abstrak

Riset ini ingin membuktikan bahwa praktik komunikasi sekolah inklusi di Indonesia justru merupakan instrumen untuk mengeklusi siswa anak berkebutuhan khusus (ABK). Riset ini didasari oleh gagasan bahwa ruang dengan wacana tertentu pada akhirnya menghasilkan proses interaksi dan komunikasi yang tertentu pula. Proses komunikasi di dalam sekolah inklusi justru mensubjeksi ABK sebagai liyan. Pertanyaan utama penelitian ini adalah bagaimana sekolah inklusi mengkonstruksi subjek anak berkebutuhan khusus. Dengan menggunakan metode etnografi kritis di sebuah sekolah di Jawa Tengah, riset ini menemukan bahwa eklusi ABK sebagai subjek yang berbeda terjadi dalam penyeleksian penerimaan ABK. Ekklusi ini diteguhkan dalam bagaimana proses pembelajaran ABK yang berbeda dari siswa biasa dan akhirnya memproduksi kesadaran ABK sendiri. Implikasi penelitian ini adalah ajakan memindah diskusi pendidikan inklusi pada bagaimana mengkonstruksi 'anak tipikal' (non-ABK) menerima dan menjadi lingkungan yang supportif bagi ABK.

Kata Kunci:

Anak Berkebutuhan Khusus; Etnografi Komunikasi; Foucault; Geomedia; Sekolah Inklusi

Abstract

This research argued that inclusive schools in Indonesia are space to posit the children with special needs (ABK) as 'the other.' An inclusive school is an instrument to 'exclude' ABK. This research was inspired by media studies scholars' argument that particular spaces with a certain discourse can produce a specific communication pattern. The main question of this research is how inclusive schools construct the subject or subjectivities of children/students with special needs. Using critical ethnography on an inclusive school in Central Java, this research found that excluding children with special needs as a different subject began with selecting students during admission. This exclusion confirmed how school differs ABK's learning process from ordinary students and ultimately produces ABK's awareness of himself as 'the other.' The implication of this research is an invitation to move the discussion of inclusive education on how to construct 'typical children' (non-ABK) to accept and become a supportive environment for ABK.

Keywords:

Childrens With Special Need; Communication Ethnography; Foucault; Geomedia; Inclusive School

This is an open access article under the [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

Copyright © 2023 by Author. Published by Universitas Pendidikan Ganesha.



1. Pendahuluan

Terbitnya Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa menjanjikan untuk adanya kesetaraan dalam pendidikan. Meski peraturan ini telah berumur lebih dari satu dekade, banyak catatan diberikan pada praktik sekolah inklusi di Indonesia. Mulai dari kelemahan regulasi pendidikan inklusi

(Handayani & Rahadian, 2013); masalah pergantian kurikulum (Rahmatika et al., 2020) dan yang paling banyak dicatat adalah masalah 'implementasi' pendidikan inklusi (Kismawiyati, 2022; Saadati & Sadli, 2019; Saleh, 2021).

Kami, dalam tulisan ini, berpendapat bahwa institusionalisasi semangat inklusivitas pendidikan ke dalam label 'sekolah inklusi' malah melahirkan segregasi tersendiri, terutama untuk siswa anak berkebutuhan khusus (ABK). Sekolah inklusi yang visinya menggabungkan keragaman, salah satunya siswa ABK dan anak tipikal (normal), dalam ruang belajar yang sama itu, pada akhirnya merupakan instrument untuk mengeklusi ABK sebagai kelompok marginal dalam budaya modernitas. Koneksi dua ruang yang berbeda menurut Paul C Adams, geographer yang tekun mengamati masalah komunikasi, tidak selalu memunculkan konektivitas antara dua ruang tetapi juga malah memproduksi ruang-ruang ekslusi baru. Adams mengambil contohnya dalam hubungan manusia non-tuli dan tuli (Adams, 2009). Proses komunikasi yang berupaya mengkoneksikan ABK dan Anak Tipikal dalam sebuah ruang koneksi bernama 'sekolah inklusi' malah melahirkan ekslusifitas baru; ekslusi terhadap ABK.

ABK-lah, dan bukan anak tipikal, yang menjadi objek dalam wacana dominan sekolah inklusi di Indonesia sekarang. ABK menjadi 'the other' (kelompok liyan) dalam wacana pendidikan. Hal itu misalnya dapat kita lihat dari tulisan berjudul 'Kemampuan Guru dalam Melakukan Identifikasi ABK di Sekolah Dasar Penyelenggara Pendidikan Inklusi' (Hermanto, 2008) yang terbit di tahun 2008, setahun sebelum terbitnya Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 70. Tulisan tersebut, sebagai sebuah teks produk sebuah kebudayaan, memperlihatkan bahwa apa yang penting dalam penyelenggaraan sekolah inklusi, dan relasinya dengan ABK, adalah kemampuan guru mengidentifikasi ABK dan bukan anak typical. ABK diidentifikasi dan dilihat dalam standar anak typical, dan bukan anak typical yang diajari nilai-nilai inklusivitas dalam kehidupan.

Tidak heran, pada tahun 2019, seorang peneliti melaporkan bahwa salah satu hambatan implementasi pendidikan inklusi di sebuah sekolah di Aceh adalah " ...dengan perhatian yang berulang-ulang dilakukan oleh guru terhadap ABK membuat anak-anak normal terbelengkalai atau kurang mendapat perhatian yang lebih, sehingga terkadang mereka harus memanggil gurunya dari meja yang diduduki oleh ABK" (Hasan, 2019). Selain itu, hambatan yang umum terjadi adalah "beberapa orang tua murid...keberatan anaknya disatu kelaskan dengan anak berkebutuhan khusus" (Munajah et al., 2021) serta bullying terhadap ABK (Mu'ammam, 2017). Bahkan, Udhiyanasari (2019) menemukan bahwa guru Sekolah Inklusi juga punya kecenderungan tidak respek pada ABK. Artinya, praktik sekolah inklusi di Indonesia sendiri rentan menjadi institusi kultural untuk mengeklusi ABK dalam kehidupan sosial.

ABK dan sekolah inklusi, sebagai area riset, telah menarik banyak studi misalnya studi pendidikan/pedagogi, psikologi, hukum, medis, arsitektur dan tidak ketinggalan studi komunikasi. Beberapa sarjana komunikasi tertarik pada komunikasi pendidik dalam pembelajaran ABK di sekolah khusus ABK (Ayuningtyas et al., 2020; Saihu, 2019), sementara sebagian lain tertarik pola komunikasi oleh ABK (Ayuningtyas et al., 2020), dan penggunaan medium komunikasi tertentu dalam proses pembelajaran ABK (Anggadewi, 2017; Isnawati & Sujarwanto, 2020; Puspitaningtyas & Pratiwi, 2019; Saragi & Sugandi, 2018; Sumarti, 2018). Sementara itu riset komunikasi yang berfokus pada sekolah inklusi masih sangat jarang. Sebagian mereka berfokus pada komunikasi dalam pembelajaran di sekolah inklusi (Berlinda & Naryoso, 2018; Efendy et al., 2018; Yohanah & Setyawan, 2017) atau perencanaan komunikasi di sekolah inklusi (Nugroho & Marantika, 2019). Selain sedikitnya riset komunikasi yang membicarakan ABK dalam sekolah inklusi, secara umum, riset studi komunikasi di Indonesia yang membahas ABK dan Sekolah Inklusi didominasi oleh pandangan yang optimis pada komunikasi sebagai instrumen pembentuk kesepahaman (*mutual understanding*). Riset-riset tersebut mengabaikan sikap skeptis pada komunikasi yang alih-alih mengkoneksikan, malah melengkapi instrument ekslusi dalam situs kebudayaan modern

sebagaimana sekolah inklusi. Riset ini mengisi kekosongan sikap skeptis yang diabaikan dalam riset-riset komunikasi tersebut.

Sekolah inklusi dalam riset ini dilihat sebagaimana sebuah institusi dalam budaya modernitas, sebagaimana sekolah atau media massa yang tidak netral. Ia menjadi medan tindak komunikasi (diskursus) dimana terdapat praktik-praktik pengkategorian yang kemudian menjadi struktur dalam mendefinisikan anak berkebutuhan khusus (ABK). Masalah seperti ini masuk dalam kategori studi struktur dalam field 'komunikasi geografi' (Dhona, 2018) atau 'geomedia' (Dhona & Mahatattwo, 2021) dimana ia adalah sub-bidang yang mempelajari bagaimana jalannya proses komunikasi antara ruang tertentu (dalam hal ini anak tipikal dan ABK) pada akhirnya membentuk hierarki atau menstrukturkan ruang tersebut. Riset ini bertujuan untuk menjelaskan bagaimana sekolah inklusi mengkonstruksi subjek anak berkebutuhan khusus sebagai sebuah hasil struktur hierarki dalam sekolah inklusi. Subjek sebagai produk kuasa adalah konsep yang dipopulerkan oleh Michel Foucault, "*it is a form of power that make individuals subject*" (Foucault, 2001). Subjektivitas seorang individu baik ketika menjadi objek kontrol orang lain, maupun ketika dalam kesadaran identitasnya (perasaan merdeka/bebasnya), menurut Foucault adalah produk dari kuasa. Subjektivitas dapat digambarkan sebagai kondisi seseorang dan/atau prosesnya, yaitu bagaimana kita dibentuk sebagai subyek dan mengalaminya. "*For cultural studies, subjectivity is often regarded, after Foucault, as an 'effect' of discourse because subjectivity is constituted by the subject positions that discourse obliges us to take up.*" (Barker, 2004).

2. Metode

Penelitian ini termasuk penelitian kualitatif. Penelitian kualitatif menurut Strauss dan Corbin merupakan penelitian yang temuannya didapatkan bukan berdasarkan prosedur statistik atau cara-cara berhitung lainnya (Rianto, 2020). Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah etnografi kritis. Jika etnografi umumnya didefinisikan oleh tujuannya untuk melibatkan, menafsirkan, dan merekam makna sosial, nilai, struktur, dan perwujudan dalam domain, latar, atau bidang interaksi manusia tertentu, misalnya dalam metode 'etnografi komunikasi' (Zakiyah, 2008), maka dengan tambahan istilah 'kritis', apa yang khas dari etnografi kritis adalah ia "dimulai dengan tanggung jawab etis untuk mengatasi proses ketidakadilan dalam domain kehidupan tertentu." (Madison, 2020). Jika etnografi umumnya bicara '*what is*', maka etnografi kritis lebih berorientasi pada '*what could be*' (apa yang bisa/seharusnya terjadi), meski objek yang dibicarakan adalah sama; tindak komunikasi, ritual, event komunikasi dst. Tindak komunikasi sekolah inklusi dalam penelitian ini, dengan demikian, dilihat dari perspektif kritis dengan melihat ABK sebagai kelompok marjinal dalam sekolah inklusi. Hal ini sesuai dengan kecurigaan dari studi komunikasi geografi, dimana koneksi dua ruang yang berbeda (anak tipikal dan ABK) kadang memunculkan hal yang sebaliknya yakni ekslusi/marjinalisasi.

Riset ini mengambil lokasi penelitian di sebuah sekolah Inklusi di daerah Jawa Tengah berinisial Jannah. Sekolah Jannah adalah sekolah inklusi yang memadai, meski pada tahun 2017, Sekolah Jannah dilaporkan "belum memenuhi standar aksesibilitas untuk anak berkebutuhan khusus di sekolah tersebut" (Khakim et al., 2017). Guru dan karyawan yang dimiliki sekolah ini berjumlah 65 orang dengan latar belakang program magister sebanyak 3 orang, program sarjana sebanyak 45 orang. Total ABK semester 2 (pandemi) di Sekolah Jannah sebanyak 62 anak. Total Guru Pendamping Khusus (GPK) di Sekolah Jannah ialah 28 orang dengan GPK lintas grade sebanyak 15 orang dan GPK dalam grade sebanyak 3 orang. Narasumber dalam penelitian ini adalah pengurus Sekolah Jannah. Narasumber terdiri dari Kepala Sekolah, Wali Kelas, serta Guru Pembimbing Khusus (GPK). Data yang digunakan diambil melalui observasi, dan wawancara (Croucher & Mills, 2015). Pengumpulan data dilakukan sepanjang 16 bulan antara bulan Februari 2020 sampai bulan Juni 2021.

Data etnografi yang dikumpulkan melalui wawancara dan observasi langsung tersebut kemudian dianalisis dengan gagasan Foucauldian mengenai pembentukan subjek masyarakat modern yakni; *dividing practices* (pemisahan praktik-praktik sosial), *scientific classification* (klasifikasi ilmiah) dan *subjectivication* (subjektivikasi) (Foucault, 2001; Rabinow, 1984). Artinya data etnografis yang telah ditranskrip, kemudian dikelompokkan berdasarkan tahapan pembentukan subjek. Data wawancara dan observasi harian di dalam kluster pembentukan subjek itu kemudian diinterpretasi secara kritis sebagai struktur/pola komunikasi yang mengakibatkan eklusi ABK di dalam sekolah inklusi.

3. Hasil dan Pembahasan

Penerimaan siswa ABK sebagai pemisahan praktik sosial

Interaksi atau proses komunikasi ABK dalam sekolah inklusi pada mula pertama adalah masa pengenalan. Dalam masa ini, terlihat bagaimana sekolah inklusi dibentuk oleh wacana partikular mengenai ABK yang pada akhirnya mengeklusi ABK. Penerimaan siswa ABK di sekolah-sekolah inklusi memperlihatkan karakter sekolah inklusi sebagai praktik pengkategorian (*dividing practice*). Skema *dividing practice* dilakukan untuk menjaga tatanan budaya dalam hal ini untuk memisahkan, mengkategorikan, menormalkan dan melembagakan populasi manusia. Sebagaimana digambarkan oleh Foucault, orang “tidak produktif” diidentifikasi sebagai masalah politik dengan ‘kebangkitan modernitas’. Negara membagi orang-orang ini menjadi ‘the mad’, ‘the poor’, dan ‘the delinquent’ lantas didisiplinkan di institusi, rumah sakit jiwa, rumah sakit, penjara, dan sekolah (Powell, 2015)

Menurut N. Praptiningrum (2010) penyelenggaraan pendidikan sekolah inklusi tidak sederhana menyelenggarakan sekolah umum. Kenyataan di lapangan, ABK yang diterima belum sesuai kebijakan seperti jenis kekhususan yang tidak dibatasi, tingkat kecerdasan yang masih di bawah rata-rata, belum ada penentuan batas jumlah siswa yang diterima, serta belum ada syarat rekomendasi tertulis dari pihak sekolah, juga belum memadainya sarana dan prasarana khusus. Dalam praktiknya, umumnya sekolah inklusi membatasi jumlah penerimaan ABK dengan berbagai pertimbangan atau biasa disebut ‘inklusi terbatas’.

Di Sekolah Jannah, kuota yang diberikan untuk ABK ialah tiga ABK per-kelas. ABK dinyatakan diterima atau tidak berdasarkan diskusi atau pleno dengan asesor yang melakukan asesmen anak di awal masuk PPDB. Asesor terdiri dari OT (Okupasi terapi), TW (Terapi Wicara), Pedagog (PLB), dan konselor. Menurut Er yang menjadi perwakilan Bidang Inklusi, diskusi atau pleno dilakukan karena sejauh ini belum ada patokan atau syarat khusus penerimaan ABK.

“Karena memang dari saya masuk itu belum ada patokan atau syarat khususnya, jadi ya kita diskusi atau melakukan pleno itu dengan asesor yg meng-asesmen anak di awal dia masuk PPDB. Gimana kriterianya? Apakah dia udah bisa nih? Udah mampu belum nih kelas klasikal? Kayak-kayak gitu.” (Er. Wawancara pribadi, 22 Januari 2021)

Mengenai karakteristik, ada beberapa poin yang memang belum baku. Namun, syarat penerimaan ABK di Sekolah Jannah bagi ABK adalah ‘sudah memiliki bina diri yang cukup’.

“Kemarin memang ada beberapa poin, karena belum baku sih jadi kami belum melegalkan itu. Kurang lebih memang, yang mau diterima di sini itu ya mbak? Itu bina dirinya sudah cukup, dalam artian dia bisa ke kamar mandi sendiri, bisa makan dengan mandiri. Dalam aspek kalau kelas itu memang kita nggak narget banyak ya mbak ya karena memang masih kelas satu.” (Er. Wawancara pribadi, 22 Januari 2021)

Er juga menekankan syarat utama untuk diterima adalah ketika anak sudah tidak merusak lingkungannya. Ketika anak masih cenderung merusak lingkungan maka anak akan

direkomendasikan ke salah satu unit layanan di bawah Sekolah Jannah yang berfokus pada pelayanan asesmen, terapi, pengembangan diri anak, dan konsultasi parenting.

“...yang paling utama adalah dia tidak mendistrak lingkungan. Jadi ketika anak masih cenderung acak-acakin barang nih, lempar-lempar atau menyerang orang itu udah disortir duluan.” (Er. Wawancara pribadi, 22 Januari 2021)

Alasan Sekolah Jannah melaksanakan asesmen pada ABK lalu merekomendasikan ke unit layanan lain, bukanlah untuk menolak. Tetapi menurut mereka hal itu merupakan kebutuhan anak. Er menjelaskan bahwa anak yang hendak bersekolah itu akan diobservasi sebelum ditentukan kebutuhannya. Apakah anak tersebut membutuhkan terapi ringan atau sedang. Untuk terapi berat akan direkomendasikan ke layanan yang lain. Untuk anak yang sudah mulai bisa dibangun akademiknya namun masih butuh banyak terapi maka akan direkomendasikan ke unit lain yang disebut sebagai Flexi School.

Kategorisasi awal sekolah Inklusi ini tampak lebih kompleks ketimbang kategori sekolah biasa karena sebagaimana dijelaskan sebelumnya, ia berusaha membagi ABK ke dalam level-level tertentu. Dalam hal ini, sekolah menyensor ABK yang diprediksi akan ‘aman’ bila diterima di sekolah atau dalam bahasa penyelenggara sekolah “sudah memiliki bina diri yang cukup” yang sebenarnya berorientasi tidak mengganggu kelompok yang lain.

Kepala Sekolah Jannah, Qy, menjelaskan bahwa calon peserta didik berkebutuhan khusus akan melalui proses asesmen untuk mengetahui kategori ABK. Qy menjelaskan bahwa Sekolah Jannah tidak mengadakan tes penerimaan peserta didik karena mengedepankan humanisme dalam pendidikan inklusi. Sebagai gantinya, pemetaan dilakukan. Jika di sekolah biasa kategorisasi awal anak didik dilakukan dengan melakukan tes/ujian, maka kategorisasi awal anak didik dilakukan dengan apa yang mereka istilahkan sebagai ‘pemetaan’.

Lebih jauh, pemetaan ini juga melibatkan orang tua. Qy menjelaskan bahwa orang tua-lah yang menjalani tes berupa wawancara. Dengan mekanisme itu, Sekolah Jannah dapat melihat tipe orang tua siswa apakah orang tua tersebut akan menjadi wali yang kooperatif atau tidak.

“Kita wawancara. Dari wawancara itu... jadi wawancara dengan kepala sekolah kemudian setelah dengan kepala sekolah baru dengan bendahara, baru kita putuskan diterima atau tidak. Karena dari wawancara itu nanti akan terlihat orang tua ini jenis orang tua, tipe orang tua yang bagaimana apakah bisa kooperatif dengan sekolah atau tidak. Support dengan program-program sekolah atau tidak, dari situ akan kelihatan.” (Qy, Kepala Sekolah, wawancara pribadi. 19 April 2021)

Artinya proses seleksi ABK kemudian turut menyeleksi orang tua ABK; apakah ia dapat dianggap kooperatif atau tidak dengan program sekolah. Tetapi hal ini dianggap sudah umum dalam sekolah inklusi karena keterlibatan orang tua ABK dalam penyelenggaraan sekolah inklusi banyak dibahas oleh para sarjana. Misalnya Praptiningrum (2010) menuliskan bahwa sekolah inklusi seyogianya melibatkan orang tua terutama dalam proses perencanaan pada pendidikan inklusi.

Selain itu, menurut Er alasan penyeleksian ABK juga didasari pada kesadaran bahwa latar belakang guru pendamping yang berbeda-beda. Dalam sekolah inklusi, guru pendamping atau sering disebut sebagai Guru Pembimbing Khusus (GPK) merupakan seseorang yang dapat

membantu guru kelas dalam mendampingi anak berkelainan atau siswa berkebutuhan khusus pada saat diperlukan sehingga proses belajar mengajar dapat berjalan dengan lancar (Prastowo dalam Tjasmini & Z, 2012).

"...kami mengakui bahwa guru pendamping kami itu basic-nya macam macam dan keadaan anak ketika dipaksakan di sekolah reguler bisa jadi malah lebih tertekan atau mungkin perkembangannya terhambat misalnya eee ada tunarungu nih. Tuna rungu nih ada tunarungu berat, katakanlah dia sblm sekolah ga terapi, itu kosa katanya dia kan nol banget, itu diterima di tempat kami dan yah.. nanti direkomendasikan terapis ambil jalan. Berbenah dari kejadian itu kita memutuskan untuk gimana kita menyeleksi biar anak itu ttp kita terima sesuai kebutuhannya dia. Pelayanan kami sesuai dengan kebutuhannya dia, apakah itu di SD atau di pusat peterapi kami, atau di fleksi school. jadi biar itu sih, anak itu ga eman-eman udah lama di sini tp ternyata perkembangannya sedikit karena tidak terlayani kebutuhan terapinya. Karena guru pendamping kami dari berbagai macam latar belakang. Ada yg s.hum ada yang s.p,s.pd sh kaya-kaya gitu." (Er, wawancara pribadi, 22 Januari 2021)

Kategorisasi atau seleksi ABK dalam penerimaan siswa Sekolah Jannah didasari oleh wacana dan pengetahuan penyelenggara sekolah mengenai ABK. Di Sekolah Jannah pengetahuan tentang siswa ABK didapat dari para profesional di bidangnya. Para profesional itu terlibat dalam aspek-aspek inklusi seperti ketika proses penerimaan siswa ABK hingga turut memberikan pembekalan dan berbagi informasi tentang ABK kepada guru-guru, terutama Guru Pembimbing Khusus (GPK) yang lebih banyak berinteraksi langsung dengan ABK.

Sebagaimana dijelaskan sebelumnya syarat mendasar diterimanya ABK di Sekolah Jannah adalah harus memiliki bina diri yang baik dan tidak merusak lingkungan. Sebenarnya, Sekolah Jannah pernah merumuskan persyaratan masuk yang baku bagi ABK, namun karena beragamnya ABK, Sekolah Jannah memutuskan rapat pleno oleh para ahli sebagai penentu penerimaan ABK.

"Persyaratannya karena memang kita tuh ga bisa matok karena ABK itu beragam, jadi misalnya kita tentukan oh anak itu tidak mendistrak tapi bina dirinya masih ini apa ini banget, perlu dibimbing banget, atau mungkin bina dirinya sudah bagus, tapi... tapi tapi tapinya tuh banyak... kita gabisa kasih standar ke abk... Jadi dulu itu kata pendahulu saya, pernah dirumuskan tapi itu gagal lagi karena kembali ke situ, abk itu beragam." (Er, wawancara pribadi, 22 Januari 2021)

Yang menarik dari peristiwa ini adalah ditematkannya 'forum para ahli' sebagai pengganti sebuah seleksi yang objektif. Ukuran penerimaan dengan demikian tetaplah 'saintifik' meski ia relatif dan berubah-ubah. Foucault menjelaskan bahwa tumbuhnya kekuasaan impersonal baru bersamaan dengan zaman modern dapat membangun kebenaran baru perihal manusia yang membedakan perilaku normal dan abnormal. Disiplin akademis muncul, seperti psikologi, sosiologi, dan kriminologi. Disiplin ini mulai memproduksi argumen baru dan kontra argumen yang seharusnya membangun wawasan ilmiah tentang kebenaran perilaku manusia. Kisaran diskusi, studi, survey, teori, dan laporan (secara kolektif disebut wacana) yang dihasilkan oleh disiplin ilmu ini tidak selalu konsisten (Mansfield, 2000).

Meski masih belum ada kepastian tentang syarat penerimaan ABK, dijelaskan bahwa tujuan dari Sekolah Jannah melakukan pemetaan calon siswa ABK salah satunya agar ABK terpenuhi dan terlayani sesuai kebutuhannya. ABK yang sudah dianggap memenuhi 'persyaratan' untuk

bisa bergabung di sekolah inklusi akan dimasukkan di Sekolah Jannah. ABK yang sudah mulai bisa dibangun akademiknya maka akan disarankan untuk masuk Flexi School. ABK yang membutuhkan fokus terapi maka akan direkomendasikan untuk melakukan terapi di unit yang lain. Forum para ahli yang meski, tampak belum utuh dan belum punya kepastian, mampu berkoordinasi dengan institusi yang ada, pada saat yang sama, untuk membenarkan berbagai jenis terapi dan pendidikan.

Perlakuan pada ABK sebagai 'siswa berbeda' dan klasifikasi ilmiah

Produksi pengetahuan mengenai ABK di level lokal Sekolah Jannah juga terus dibangun. Misalnya beragamnya latar belakang GPK membuat Sekolah Jannah kerap melakukan pelatihan pada guru-guru, terutama GPK. Beberapa hal yang diajarkan ketika pelatihan kepada GPK ialah membuat smart plan dan PPI (Program Pembelajaran Individu). Dalam smart plan bagi siswa ABK, terdapat capaian dan target tertentu yang disesuaikan dengan masing-masing anak dengan cukup detail. Selain akademik, ada juga target dan review attitude. GPK bisa tahu bagaimana karakter siswanya, bahkan GPK bisa mengetahui lagu yang tidak disukai siswanya karena alasan-alasan tertentu. Smartplan ini dibuat berdasarkan observasi GPK dan dilaporkan kepada wali kelas serta dikonsultasikan dengan bidang inklusi.

Praktik Sekolah Jannah memberikan pelatihan bagi GPK yang berasal dari berbagai latar belakang jurusan pendidikan merupakan upaya pendisiplinan pengetahuan tenaga pendidik terkait siswa berkebutuhan khusus. Disiplin ilmu pengetahuan yang membagi manusia ke dalam kategori berbeda merupakan salah satu instrumen kekuasaan. (Mansfield, 2000). Pendisiplinan pengetahuan tenaga pendidik Sekolah Jannah pada akhirnya terus memposisikan subjek ABK sebagai ABK, yang bukan seperti anak lainnya. Artinya, ia dapat dilihat sebagai cara bagaimana klasifikasi dalam sebuah komunitas sosial dilakukan dengan cara-cara atau metode saintifik atau yang disebut oleh Rabinow sebagai '*scientific classification*'.

Meski demikian, ada kesadaran dalam diri tenaga pendidik bahwa ABK adalah subjek yang kompleks yang mungkin tidak atau belum didefinisikan dalam pelatihan-pelatihan yang mereka terima. Bagaimana kemudian tenaga pendidik bertindak dalam situasi dimana ia tidak mempunyai pengetahuan mengenai ABK?

Salah satu wali kelas 3, At, yang sudah menjadi tenaga pendidik di Sekolah Jannah sejak tahun 1999, bercerita bagaimana Sekolah Jannah mula-mula mulai menjadi sekolah inklusi dan belum bisa memilih murid. Saat itu At belum mengetahui apa itu sekolah inklusi maupun siswa ABK. Ia mengaku mendidik dengan 'naluri ibu' menjadi pilihan

"Saya dulu mengajar sejak ada Sekolah Jannah. Saya tahun pertama. Yang namanya tahun pertama, sekolah mempunyai program ini, ini, ini. Pulangnya habis ashar, di kota ini tahun 1999 itu wow banget gitu loh, sehingga kita itu dapet murid 56 orang. Itu tahun pertama dan itu saya tidak bisa memilih murid. Jadi bentuk apapun murid kita terima. Saya baru tahu beberapa tahun kemudian, ini ABK, ini, ini. Dan di situlah karena saya tidak tahu dia ABK, saya justru mendekati dia. Kamu pengennya apa mas? Kamu belajarnya pengen belajar apa? Coba yuk ini ini ini.... Woah. Saya baru tahu kalau di situ, oh itu namanya anak ABK. Saya jadi secara ibu saja lah. Mengajar saya sebagai ibu sajalah. Kalau anaknya seperti ini saya harus apain?" (At, Wali Kelas 3, wawancara pribadi. 1 Februari 2021)

Kurangnya pengetahuan guru Sekolah Jannah tentang ABK di awal-awal berdiri membuat guru merespons mendidik siswa ABK dengan naluri ibu. Selain karena belum adanya juklak dan juknis, guru juga menyebutkan alasan lainnya adalah pengandaian jika itu terjadi pada anaknya. Artinya, ia mengandaikan anaknya sendiri adalah ABK. Sebagai Ibu, ia ingin anaknya bisa layak di dunia pendidikan. Berbagai cara dilakukan untuk mendekati anak, memodifikasi materi, serta berkoordinasi dengan orang tua untuk mewujudkan siswa ABK yang bahagia dan merasa diterima di sekolah.

Naluri ibu yang digunakan oleh guru untuk merespon kurangnya pengetahuan guru tentang siswa berkebutuhan khusus saat itu selain menunjukkan adanya kuasa guru dalam memandang ABK, juga memperlihatkan bagaimana kemudian guru bertindak berdasarkan pendefinisian anak didik sebagai ABK semenjak mula. Aturan perlakuan khusus terhadap ABK-lah yang menjadi dasar tenaga pendidik Sekolah Jannah memperlakukan ABK sebagai ABK, termasuk dalam menggunakan naluri ibu.

Kini, Sekolah Jannah memiliki bidang khusus yang menangani permasalahan sekolah inklusi, pelatihan serta pembekalan. Meski begitu, naluri atau feeling Ibu tetap menjadi salah satu upaya pendekatan yang dilakukan oleh guru karena, menurut mereka, ada kepuasan tersendiri ketika menempatkan diri menjadi sosok Ibu. Hal yang menarik yang berkembang di lokal Sekolah Jannah adalah bahwa feeling Ibu juga tidak serta merta didapat dengan mudah, butuh pengalaman bertahun-tahun sebagai guru untuk bisa menjadikan feeling ibu sebagai pendekatan kepada siswa, untuk menentukan treatment yang sesuai. Artinya naluri ibu yang muncul sebagai respon ketidaktahuan pada ABK kemudian diinstitutionalisasi oleh para guru sebagai 'kemampuan yang hanya bisa didapatkan setelah bertahun-tahun mendampingi ABK'.

"... biasanya feeling yang saya pakai itu berdasarkan observasi yang sudah saya lakukan. Setelah bertanya dengan guru kelas sebelumnya, GPK sebelumnya, ataupun tim yang lain, biasanya saya akan menarik kesimpulan secara garis besar nggih, anak ini sebenarnya di rumah seperti apa? Terus saat dia bergaul di sekolah seperti apa? Bagaimana di kelas kesehariannya. Dari situ saya baru mendekati anak itu dengan feeling kami sebagai seorang Ibu. Karena kan ini bukan setahun dua tahun, kami menghadapi anak-anak berkebutuhan khusus nggih, hampir belasan tahun. Jadi sepertinya feeling kami itu untuk anak ini diapakan itu akan muncul dengan sendirinya: ooh, kalau ngomong dengan Mas Td harus seperti ini". Kalau dengan Da harus seperti ini, kalau dengan Rg harus seperti ini, gitu. Jadi memang treatmentnya beda-beda dan itu sesuatu yang memang sulit untuk dijelaskan karena kami melakukannya berdasarkan pengalaman yang sudah kami lakukan selama ini."
(Rn, Wali Kelas 3, wawancara pribadi, 10 Mei 2021)

Feeling yang muncul dengan sendirinya membuat Rn memberikan treatment berbeda pada setiap siswa ABK. Misalnya dengan siswanya bernama Da, Rn melakukan pendekatan dengan hati-hati dan tidak di depan banyak orang. Lain lagi ketika memberikan treatment pada siswanya bernama Rg, Rn berusaha untuk berbicara secara hati-hati dan sebisa mungkin tidak membuat down. Hal itu dilakukan karena menurutnya Rg cenderung dimanja di rumah karena tahu bapaknya seseorang yang memiliki kedudukan.

"Feeling itu akan muncul dengan sendirinya, oh Da itu perlu pendekatan secara hati-hati. Bicara pun juga harus dengan mungkin tidak bisa dengan langsung di depan banyak orang, jadi itu feeling seperti itu akan muncul secara sendirinya. Atau mungkin kalau misalnya kita bicara dengan Mas Rg, kita itu tidak boleh bicara dengan Mas Rg tanpa apa nggih,

istilahnya itu langsung gitu, men-down-kan, meskipun apapun yang dibuat... apa yang dibuat Mas Rg itu tidak sesuai, tetapi kita tetap akan melakukannya dengan hati-hati dan halus, misalnya Mas Rg itu kan terbiasa dimanja ya di rumah, dia tahu bahwa bapaknya seorang yang punya kedudukan, jadi dia itu terbiasa memerintah gitu, jadi kita harus mengambil sela-sela dari kebiasaan anak-anak itu baik di rumah dan di sekolah.” (Rn, Wali Kelas 3, wawancara pribadi 10 Mei 2021)

Feeling yang muncul dengan sendirinya membuat Rn memberikan treatment berbeda pada setiap siswa ABK. Misalnya dengan siswanya bernama Da, Rn melakukan pendekatan dengan hati-hati dan tidak di depan banyak orang. Lain lagi ketika memberikan treatment pada siswanya bernama Rg, Rn berusaha untuk berbicara secara hati-hati dan sebisa mungkin tidak membuat down. Hal itu dilakukan karena menurutnya Rg cenderung dimanja di rumah karena tahu bapaknya seseorang yang memiliki kedudukan.

Pembedaan siswa ABK dengan siswa tipikal Dalam Sekolah Jannah, juga terlihat pada apparatus sekolah bagi siswa ABK. siswa ABK tidak hanya diwajibkan untuk patuh terhadap guru kelas maupun guru mata pelajaran, namun juga pada GPK-nya. Bentuk kepatuhan itu salah satunya diwujudkan dengan mengerjakan tugas-tugas khusus yang diberikan oleh guru pendamping. Tugas khusus diberikan sebagai upaya untuk memperkuat materi pembelajaran. Tidak hanya tugas untuk penguatan materi, tak jarang siswa ABK juga diberikan tugas untuk menunjang life skill misalnya untuk melatih kedisiplinan, tanggung jawab, dan kerapian. Dengan demikian, tugas bagi ABK lebih banyak dari siswa anak tipikal. Siswa ABK memiliki target tersendiri selain target kelas. “Betul-betul sebenarnya lebih banyak. Maksudnya kita punya target sendiri. Dari materi kelas, materi kelas punya target sendiri juga. Lebih banyak sih.” (Dn, wawancara pribadi, 5 Februari 2020). Termasuk dalam tugas ini adalah kegiatan tahunan Science Fair yang diadakan Sekolah Jannah. Dalam kegiatan itu, peserta didik diminta untuk presentasi atau melakukan eksperimen sederhana dan disaksikan oleh guru, teman-teman, bahkan tamu undangan seperti orang tua/wali murid.

Subjektivikasi ABK

Pada akhirnya praktik-praktik ekslusi melahirkan subjek melalui proses subjektivikasi. Dengan istilah subjektivikasi, Foucault ingin memperlihatkan proses pembentukan kedirian seseorang di mana orang tersebut juga aktif membentuk dirinya (Rabinow, 1984). Proses subjektivikasi kurang lebih berarti ketika seseorang ABK menyadari dirinya sebagai ABK dengan definisi-definisi yang dimekanisasi melalui praktik ekslusi tertentu. Dengan kata lain, ketika seseorang ABK memodifikasi tubuhnya sesuai dengan kuasa atau praktik diskursif yang diterimanya dalam sekolah inklusi.

Mekanisme subjektivikasi yang muncul di Sekolah Jannah salah satunya melalui pemberian tugas. Beragamnya jenis tugas dan target bagi siswa ABK membuat siswa ABK ‘menjadi terbiasa’ mengerjakan tugas-tugas khususnya. Dn yang menjadi GPK siswa kelas 3, bercerita bahwa dirinya kerap memberi tugas tambahan setiap harinya sehingga saat ia tidak memberikan tugas tambahan, peserta didiknya meminta untuk diberikan tugas.

“...Dia itu walaupun slow learner tak akuin mbak semangat belajarnya tuh tinggi, mbak. Jadi dari kelas satu itu saya dampingi dia udah 3 tahun. Ini tahun ketiga. Saya sering kasih PR, jadi satu hari itu PR ya satu lembar. Itu berulang-ulang karena dia harus diulang-ulang. Pernah kelas 2 itu saya nggak kasih PR itu. Dia minta. Maksa. Harus PR. Karena dia udah

kayak... ya belajar. Ada jadwalnya belajar. Ya itu tadi kalau malam habis isya itu dia dibelajarkan sama mamanya di rumah. Jadi harus ada PR gitu loh. Kadang sayanya sendiri sudah capek gitu loh bikin PR tapi dia itu semangatnya tinggi sih.” (Dn, wawancara pribadi, 5 Februari 2021)

Bentuk kontrol dari GPK berupa tugas khusus tidak hanya menumbuhkan kontrol pada siswa ABK tetapi juga pada guru pendamping khusus sendiri. Guru pendamping khusus Sekolah Jannah dituntut untuk kreatif dan inovatif dalam mengembangkan tugas khusus yang nantinya diberikan pada siswa. Misalnya, seorang guru pendamping memberikan tanaman agar dirawat oleh siswanya dalam rangka mengajarkan kedisiplinan dan kepedulian. Tugas khusus yang mau tidak mau harus dikerjakan oleh siswa ABK membuat siswa ABK terbiasa dengan tugas-tugas yang diberikan dan membuat jadwal belajarnya sendiri.

Tugas merupakan salah satu bentuk kontrol yang diberikan oleh guru kepada siswanya. Dalam konteks subjek, Foucault menjelaskan bahwa subjek merupakan produk dari kekuasaan yang membuat orang-orang tunduk. Namun, kuasa tidak hanya mengarah pada mekanisme kontrol negatif, tetapi juga produktif (Barker, 2004). Siswa ABK yang lebih banyak diberikan tugas akan membuat jadwal belajarnya sendiri berdasarkan kebiasaan mengerjakan tugas-tugas tersebut seperti pada malam hari atau ketika bersama guru les. Kedirian seorang anak sebagai ABK tumbuh dalam mekanisme tugas yang mengatur ruang dan waktu ABK, tidak hanya di sekolah tapi juga di rumah.

Bentuk subjektivikasi yang lain dari siswa ABK di sekolah Jannah yang kami temukan di lapangan adalah keinginan ABK lepas dari ketergantungan di Sekolah Jannah. Menurut penuturan GPK di kelas 3, siswa kelas 3 belum pernah mempertanyakan keberadaan GPK di sisinya. Namun, menurut wali kelas 6, beberapa siswa kelas 6 pernah merasa malu karena didampingi GPK. Solusi yang diberikan bagi siswa berkebutuhan khusus yang terlihat malu adalah melakukan pendampingan dari jarak jauh

“... di kasus-kasus tertentu pendampingnya ini akan mengawasi dari jauh. Misalnya karena sudah besar nggih kelas 6 itu sudah besar jadi kalau didampingi dekat-deket itu mereka sudah agak mulai malu anaknya ini. Tapi pendampingnya ya sudah nunggunya dari jauh aja enggak di dekat-dekat. Ya kalau sudah mulai kelas 4, 5, 6 tuh pendamping akan duduk di kursi-kursi mereka sendiri di belakang kelas. Kalau untuk kelas 1,2,3 mereka masih duduk di sampingnya anak-anak itu itu biasanya akan munculnya di kelas 6 beberapa mulai kayak nggak... nggak PD kalau didampingi gitu.” (Ra, wali kelas 6, wawancara pribadi, 24 Maret 2021)

Siswa ABK perlahan-lahan memodifikasi diri untuk mencapai keadaan tertentu yang menurutnya baik. Siswa berkebutuhan khusus di kelas 4,5, dan 6 mulai malu ketika didampingi GPK sehingga meminta didampingi dari jauh. Perasaan malu didampingi GPK barangkali disebabkan karena keinginan siswa ABK untuk seperti yang lain. Hal itu dapat dibaca sebagai tumbuhnya kesadaran ABK untuk berlaku seperti anak tipikal. Meski demikian, ia lebih tepat dibaca sebagai keberhasilan mekanisme sekolah inklusi untuk memproduksi kesadaran diri seorang ABK, sehingga ia punya keinginan untuk menjadi “yang lain”, atau seperti anak tipikal.

Komunikasi di sekolah inklusi: menjalin koneksi atau membangun ekslusi?

Temuan penelitian, sebagaimana yang dijelaskan sebelumnya, memperlihatkan bagaimana praktik tindak komunikasi dalam sekolah inklusi cenderung mengeklusi ABK dengan cara

mengkonstruksi ABK sebagai 'liyan' (*the other*). Ekslusi ini tidak timbul dari kurangnya infrastruktur atau kurangnya pengetahuan pelaku pendidikan pada ABK, melainkan muncul dari sudut pandang (*epistemic*) bagaimana wacana kebudayaan mengidentifikasi ABK sebagai *the other*, dan sekolah inklusi dipandang sebagai instrumen untuk menundukkan ABK. Hal itu dilakukan melalui proses pemisahan praktik sosial, klasifikasi ilmiah dan pembangunan kedirian ABK.

Dengan temuan ini, riset yang berfokus pada proses komunikasi dalam pembelajaran di sekolah/kelas inklusi (Berlinda & Naryoso, 2018; Efendy et al., 2018; Yohanah & Setyawan, 2017) dapat dibaca dengan pembacaan lain. Riset-riset tersebut semenjak awal menyadari bahwa sekolah inklusi punya konteks-konteks sendiri karena kehadiran siswa ABK, sehingga guru menjadi penting dalam proses komunikasinya. Riset tersebut menyimpulkan bahwa posisi guru dalam proses pembelajaran sangat menentukan. Efendy, Moerdijati & Yoanita bahkan menyimpulkan bahwa guru menjadi 'penceramah satu arah' dalam proses komunikasi dengan siswa ABK. Temuan keduanya, semakin menegaskan bahwa pembelajaran sekolah inklusi dapat menjadi instrumen inklusi bagi ABK, karena proses pembelajarannya sangat bergantung pada guru.

Temuan dalam riset kami juga menolak hasil riset yang membahas pentingnya perencanaan komunikasi bagi siswa ABK (Nugroho & Marantika, 2019) yang menyederhanakan perencanaan komunikasi sebagai proses perencanaan komunikasi umumnya dari identifikasi khalayak, perencanaan tujuan, perencanaan pesan, perencanaan media hingga evaluasi. Dengan meminjam konsep 'perencanaan komunikasi' yang lahir dari area studi komunikasi pembangunan – dan tidak cocok dengan kondisi sekolah inklusi, kedua penulis tersebut menyimpulkan bahwa perencanaan komunikasi untuk peserta didik berkebutuhan khusus sangatlah dibutuhkan untuk mencapai tujuan yang diharapkan dari sekolah inklusi. Riset keduanya melihat komunikasi, khususnya perencanaan komunikasi, sebagai hal yang dibutuhkan oleh siswa ABK, karena keduanya melihat sekolah inklusi adalah institusi sosial yang netral, alamiah dan tanpa kepentingan. Mereka melihat sekolah inklusi, sebagaimana pandangan para teoretisi komunikasi pembangunan melihat media, sekolah, atau masyarakat sebagai institusi sosial yang netral dan sanggup membawa masyarakat dunia ketiga ke arah kemajuan. Dengan demikian, secara epistemologis, riset keduanya justru menyamakan ABK dengan anak tipikal dan tidak berempati pada ABK sebagai subjek yang unik/istimewa.

4. Simpulan dan Saran

Riset ini didasari dari asumsi field geomeadia/komunikasi geografi dimana ruang tertentu memproduksi proses komunikasi yang tertentu pula. Dalam hal ini komunikasi tidak melulu berarti interaksi subjek-subjek yang setara yang selalu bertujuan kesepahaman (*mutual understanding*) tetapi juga menjadi instrument kekuasaan dalam rangka penundukan. Sekolah inklusi yang distrukturkan oleh wacana pengkategorian ABK pada akhirnya menciptakan proses komunikasi atau proses koneksi yang menempatkan ABK sebagai liyan. Pada akhirnya, sekolah inklusi adalah ruang yang memproduksi subjek ABK, seorang yang dianggap punya kesadaran sebagai ABK. Riset ini bukan bertujuan untuk mengabaikan upaya penyebaran ide pendidikan inklusif di Indonesia. Riset ini lebih bertujuan untuk mengingatkan bahwa pada dasarnya sekolah inklusi yang berjalan sekarang adalah instrument ekslusi ABK, karena wacana dominan dalam sekolah inklusi adalah bagaimana mengatasi ABK yang 'harus' diikutsertakan dalam pendidikan. Yang tidak menjadi pembahasan utama dalam diskusi pendidikan inklusi adalah bagaimana mengkonstruksi 'anak tipikal' untuk menerima dan menjadi lingkungan yang supportif bagi ABK? Bagaimana kesiapan anak tipikal di sekolah non inklusi untuk menerima ABK? Riset tentang pendidikan inklusi yang akan datang lebih baik diarahkan pada masalah tersebut.

Daftar Pustaka

- Adams, P. C. (2009). *Geographies of media and communication: A critical introduction*. Wiley- Blackwell.
- Anggadewi, B. E. T. (2017). Digital Story Telling sebagai Media Bagi Guru untuk Mengembangkan Komunikasi Anak Berkebutuhan Khusus. *Prosiding Temu Ilmiah X Ikatan Psikologi Perkembangan Indonesia*.
- Ayuningtyas, F., Venus, A., Suryana, A., & Yustikasari. (2020). Pola Komunikasi Insan Berkemampuan Khusus: Studi Etnografi Komunikasi Pada Interaksi Sosial Insan Berkemampuan Khusus di Rumah Autis Cabang Depok. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, 3(2), 98–109.
- Barker, C. (2004). *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd.
- Berlinda, L. M., & Naryoso, A. (2018). Kompetensi Komunikasi Guru Pendamping Khusus di Sekolah Inklusi. *Interaksi Online*. *Interaksi Online*, 6(4), 411–422.
- Croucher, S. M., & Mills, D. C. (2015). *Understanding Communication Research Methods: A Theoretical and Practical Approach*. Routledge.
- Dhona, H. R. (2018). Komunikasi Geografi. *Jurnal Komunikasi*, 13(1), 1–16. <https://journal.uii.ac.id/jurnal-komunikasi/article/view/11584>
- Dhona, H. R., & Mahatattwo, G. (2021). Pangkalan Gojek: Ruang Produk Kapitalisme Digital. *Jurnal Komunikatif*, 10(1), 1–15.
- Efendy, K. A., Moerdijati, S., & Yoanita, D. (2018). Classroom Communication Process dalam Pendidikan Inklusif Sekolah Dasar Galuh Handayani. *Jurnal E-Komunikasi*, 6(2), 1–12.
- Foucault, M. (2001). The Subject and Power. In J. D. Faubion (Ed.), *Essential works of Foucault 1954-1984, Power* (Vol. 3, pp. 326–348). The New Press.
- Handayani, T., & Rahadian, A. S. (2013). Peraturan Perundangan dan Implementasi Pendidikan Inklusif. *Masyarakat Indonesia*, 39(1), 27–48.
- Hasan, M. (2019). Implementasi Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar Negeri 54 Yayasan Tahija Banda Aceh. *Fitrah*, 1(2), 1–22.
- Hermanto. (2008). itrah. 1 (2). Hermanto. (2008). Kemampuan Guru dalam Melakukan Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Penyelenggara Pendidikan Inklusi. *Dinamika Pendidikan*, 15(2), 94–107.
- Isnawati, & Sujarwanto. (2020). Pengembangan Media Social Stories Berbasis Android dalam Pembelajaran Interaksi Sosial Bagi Anak Autis. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 15(1).
- Khakim, A. al, Prakosha, D., & Himawanto, D. A. (2017). Aksesibilitas Bagi Anak Berkebutuhan Khusus dalam Lingkup Pendidikan Sekolah Inklusi di Karisidenan Surakarta. *Indonesian Journal of Disability Studies (IJDS)*, 4(1), 16–18.
- Kismawiyati, R. (2022). Implementasi Program Intervensi Dini pada Peserta Didik Berkebutuhan Khusus dengan Hambatan Intelektual di Sekolah Paud Inklusi Jember. *Journal of Specific Education*, 5(2), 41–47.
- Madison, D. S. (2020). *Critical Ethnography, Method, Ethics and Performance* (3rd ed.). Sage.
- Mansfield, N. (2000). *Subjectivity: Theories of the self from Freud to Haraway*. NYU Press.
- Mu'ammam, M. A. (2017). Hate Speech dan Bullying Pada Anak Berkebutuhan Khusus (Studi Kasus di Sekolah Inklusi Model di Kabupaten Gresik). *Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), 19–32.
- Munajah, R., Marini, A., & Sumantri, M. S. (2021). Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(3), 1183–1190.
- Nugroho, H., & Marantika, N. (2019). Perencanaan Komunikasi Pendidikan Karakter Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Sekolah Dasar Muhammadiyah Kota Madiun. *Sahafa: Journal of Islamic Communication*, 1(2), 157–170.

- Powell, J. L. (2015). Foucault, Power and Culture. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(4), 401–419. <http://hdl.handle.net/10034/346771>
- Praptinigrum, N. (2010). Fenomena Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 7(2), 32–39.
- Puspitaningtyas, A. R., & Pratiwi, V. (2019). Peningkatan Kemampuan Kosakata Pada Anak Autis Dengan Menggunakan Media Visual (Gambar). *Prosiding Conference on Innovation and Application of Science and Technology (CIASTECH) 2019*, 101–109.
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault Reader* (P. Rabinow, Ed.). Pantheon Books.
- Rahmatika, N., Ratrianasari, D., & Widodo, H. (2020). Implementasi Kurikulum 2013 di Sekolah Inklusi Sekolah Dasar International Islamic School (INTIS). *EduHumaniora: Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(1), 55–61.
- Rianto, P. (2020). *Modul Penelitian Kualitatif*. Penerbit Komunikasi UII.
- Saadati, B. A., & Sadli, M. (2019). Implementasi Pendidikan Inklusi Berbasis Pengembangan Diri di Sekolah Alam Jogja Green School. *Ēl-Midad: Jurnal PGMI*, 11(2), 117–132.
- Saihu. (2019). Komunikasi Pendidik Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Khusus Asy-Syifa Larangan. *Andragogi, Jurnal Pendidikan Islam*, 1(3), 418–440.
- Saleh, M. (2021). Implementasi Pendidikan Karakter di Sekolah Inklusi. *Hikmah: Journal of Islamic Studies*, 17(2), 101–108.
- Saragi, E., & Sugandi, M. S. (2018). Strategi Komunikasi Guru Dalam Proses Belajar Anak Tunanetra Dengan Menerapkan Multimodal Learning Di Sekolah Luar Biasa Negeri A Bandung. *Jurnal Ilmu Komunikasi Dan Bisnis*, 4(1), 34–44.
- Sumarti, E. (2018). Pendidikan Karakter Anak Autis Melalui Dongeng. *BASINDO: Jurnal Kajian Bahasa, Sastra Indonesia, Dan Pembelajarannya*, 2(1), 82–87.
- Tjasmini, M., & Z, M. C. (2012). peran Guru Pembimbing Khusus (GPK) dalam Pembinaan Perilaku Adaptif Anak Tunagrahita Ringan di Sekolah Inklusi. *Jurnal Jassi Anakku*, 11(1), 61–68.
- Udhiyanasari, K. Y. (2019). Sikap Guru Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi. *Journal of Education and Instruction (JOEAI)*, 2(1), 15–24.
- Yohanah, I. D., & Setyawan, A. (2017). Pola Komunikasi Antara Guru dan Anak Didik pada Sekolah Dasar Model Inklusi. *Jurnal Komunikasi*, 8(2), 132–135.
- Zakiyah, K. (2008). Penelitian Etnografi Komunikasi: Tipe dan Metode. *Mediator*, 9(1), 181–188.