



Tata Kelola Multilevel Pendidikan Inklusif dan Responsif Budaya: Upaya Menjembatani Ketimpangan Pendidikan Anak Asli Papua di Kabupaten Merauke

Yuan Williamson Tamberan¹, Damianus Katayu², Willem Kabuam³, Pulung Riyanto^{4*}

^{1,2,3}Administrasi Publik, STISIPOL Yaleka Maro, Merauke, Indonesia

^{2*}Pendidikan Jasmani Kesehatan dan Rekreasi, Fakultas Kegutan dan Ilmu Pendidikan, Universitas
Musamus, Merauke, Indonesia

Email: ¹yuantamberan@gmail.com, ²damianuskatayu@gmail.com, ³wkabuam@gmail.com,

^{4*}riyanto_fkip@unmus.ac.id

Informasi Artikel

Submitted: 16-08-2026

Accepted: 24-09-2026

Published: 10-10-2026

Keywords:

Inclusive Education

Educational Inequality

Multilevel Governance

Cultural Responsiveness

Educational Equity

Abstract

This study aims to evaluate the implementation of inclusive education policies and analyze the role of multilevel governance in bridging educational inequality for indigenous Papuan children in Merauke Regency. The study used a qualitative approach with a multiple-case study design in four regional contexts: Sota, Animha, Kurik, and Jagebob. Data were collected through semi-structured interviews, non-participatory observation, and document analysis. A total of 43 informants were selected purposively, including education administrators, principals, teachers, parents/guardians, and traditional and community leaders. Data were analyzed using thematic analysis, within-case analysis, and cross-case synthesis. Educational inequality was found not only in access, but also in school capacity, resource distribution, family participation, and the cultural relevance of learning. Policy implementation revealed gaps between the policy framework and local practices. Multilevel governance became an important mechanism through inter-level coordination, school leadership, teacher capacity, and indigenous community involvement. Variation between cases indicates that policy effectiveness depends on the ability of local actors to adapt policies to the socio-cultural context. Inclusive education oriented toward educational equity requires coordinated, contextual, and culturally responsive multilevel governance that positions indigenous communities as partners in educational decision-making.

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mengevaluasi implementasi kebijakan pendidikan inklusif dan menganalisis peran tata kelola multilevel dalam menjembatani ketimpangan pendidikan bagi anak asli Papua di Kabupaten Merauke. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain multiple-case study pada empat konteks wilayah, yaitu Sota, Animha, Kurik, dan Jagebob. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi nonpartisipatif, dan analisis dokumen. Sebanyak 43 informan dipilih secara purposif, meliputi pengelola pendidikan, kepala sekolah, guru, orang tua/wali, serta tokoh adat dan masyarakat. Data dianalisis menggunakan thematic analysis, within-case analysis, dan cross-case synthesis. Ketimpangan pendidikan ditemukan tidak hanya dalam akses, tetapi juga pada kapasitas sekolah, distribusi sumber daya, partisipasi keluarga, dan relevansi budaya pembelajaran. Implementasi kebijakan menunjukkan kesenjangan antara kerangka kebijakan dan praktik lokal. Tata kelola multilevel menjadi mekanisme penting melalui koordinasi antarlevel, kepemimpinan sekolah, kapasitas guru, dan keterlibatan masyarakat

adat. Variasi antarkasus menunjukkan bahwa efektivitas kebijakan bergantung pada kemampuan aktor lokal mengadaptasi kebijakan terhadap konteks sosial-budaya. Pendidikan inklusif yang berorientasi pada educational equity membutuhkan tata kelola multilevel yang terkoordinasi, kontekstual, dan responsif budaya dengan menempatkan masyarakat adat sebagai mitra dalam pengambilan keputusan pendidikan.

Kata Kunci: Pendidikan Inklusif, Ketimpangan Pendidikan, Tata Kelola Multilevel, Responsivitas Budaya, Keadilan Pendidikan.

1. PENDAHULUAN

Ketimpangan pendidikan masih menjadi persoalan global yang ditandai oleh perbedaan akses, kualitas pembelajaran, partisipasi, dan capaian pendidikan antarkelompok sosial[1]. Kelompok yang berada dalam kondisi geografis, sosial, ekonomi, dan budaya yang kurang menguntungkan cenderung menghadapi hambatan lebih besar dalam memperoleh layanan pendidikan yang berkualitas[2]. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa pemerataan pendidikan tidak cukup diukur melalui peningkatan akses sekolah, tetapi perlu dilihat dari kemampuan sistem pendidikan dalam menciptakan kesempatan belajar yang adil bagi seluruh peserta didik. Dalam perkembangan kajian pendidikan inklusif, perhatian semakin bergeser dari sekadar memastikan kehadiran dan partisipasi peserta didik menuju pencapaian educational equity[3]. Pendidikan inklusif tidak hanya menempatkan anak dalam sistem pendidikan formal, tetapi juga memastikan bahwa kebijakan, lingkungan sekolah, proses pembelajaran, dan dukungan pendidikan mampu merespons kebutuhan kelompok yang beragam[4]. Perspektif ini menempatkan keadilan sebagai indikator penting dalam menilai keberhasilan kebijakan pendidikan inklusif.

Pencapaian pendidikan yang berkeadilan tidak hanya ditentukan oleh kondisi peserta didik atau kapasitas sekolah, tetapi juga oleh struktur dan tata kelola sistem pendidikan[5]. Distribusi sumber daya, kapasitas kelembagaan, ketersediaan guru, koordinasi antarinstansi, kebijakan daerah, serta keterlibatan keluarga dan komunitas dapat menentukan sejauh mana kebijakan inklusif diterjemahkan menjadi praktik yang efektif. Dengan demikian, ketimpangan pendidikan perlu dipahami sebagai persoalan sistemik yang membutuhkan pendekatan tata kelola lintas level dan lintas aktor. Kompleksitas sistem pendidikan tersebut menjadikan tata kelola multilevel relevan untuk memahami implementasi kebijakan pendidikan inklusif[6]. Kebijakan pendidikan melibatkan interaksi antara pemerintah pusat, pemerintah daerah, dinas pendidikan, satuan pendidikan, guru, keluarga, dan masyarakat. Efektivitas implementasi tidak hanya bergantung pada kualitas kebijakan, tetapi juga pada pembagian kewenangan, koordinasi, kapasitas pelaksana, distribusi sumber daya, dan hubungan antarpemangku kepentingan pada berbagai tingkatan tata kelola[7].

Perspektif tata kelola menjadi semakin penting ketika kebijakan pendidikan diterapkan pada masyarakat dengan karakteristik budaya yang kuat. Pendidikan inklusif yang hanya berorientasi pada standar dan prosedur universal berpotensi mengabaikan identitas, bahasa, nilai, pengalaman, dan pengetahuan lokal peserta didik[8]. Pendidikan yang berkeadilan perlu bergerak menuju pendekatan responsif budaya, yaitu sistem pendidikan yang mampu mengintegrasikan konteks sosial dan budaya peserta didik ke dalam kebijakan, pengelolaan sekolah, serta praktik pembelajaran[9]. Dalam konteks masyarakat adat, responsivitas budaya berkaitan erat dengan pengakuan terhadap pengetahuan dan pengalaman komunitas lokal sebagai bagian dari sumber belajar dan kehidupan pendidikan. Pengabaian terhadap pengetahuan lokal dapat menciptakan jarak epistemologis antara sekolah dan komunitas, sehingga pendidikan menjadi kurang relevan dengan kehidupan peserta didik. Pengakuan terhadap pengetahuan masyarakat adat karena itu tidak hanya memiliki fungsi pelestarian budaya, tetapi juga dapat menjadi bagian dari strategi untuk membangun rasa memiliki, partisipasi, dan keadilan pendidikan[10].

Di Indonesia, upaya mewujudkan pendidikan yang merata berlangsung dalam sistem pendidikan yang melibatkan berbagai tingkat pemerintahan dan satuan pendidikan. Desentralisasi memberikan ruang bagi pemerintah daerah untuk menyesuaikan implementasi kebijakan dengan karakteristik wilayah, tetapi pada saat yang sama menghadirkan tantangan berupa variasi kapasitas kelembagaan, koordinasi, distribusi sumber daya, dan kemampuan menerjemahkan kebijakan nasional ke dalam kebutuhan lokal. Kondisi tersebut menunjukkan pentingnya mengevaluasi bukan hanya substansi kebijakan, tetapi juga mekanisme tata kelola yang menentukan pelaksanaannya. Persoalan tersebut menjadi semakin kompleks di wilayah Papua yang memiliki karakteristik geografis, sosial, dan budaya yang khas serta keberadaan komunitas masyarakat adat. Kabupaten Merauke merupakan konteks penting untuk mengkaji persoalan tersebut karena sistem pendidikan formal berinteraksi dengan keragaman komunitas, nilai budaya, pengetahuan lokal, dan kondisi wilayah yang berbeda antarkawasan. Dalam konteks ini, keberhasilan pendidikan inklusif bagi anak asli Papua tidak hanya ditentukan oleh ketersediaan sekolah, tetapi juga oleh kemampuan tata kelola pendidikan dalam merespons kebutuhan dan karakteristik masyarakat setempat.

Sejumlah penelitian terdahulu menunjukkan bahwa pendidikan inklusif pada masyarakat adat menghadapi tantangan yang tidak hanya berkaitan dengan ketersediaan akses pendidikan, tetapi juga dengan kapasitas kelembagaan dan kemampuan sistem pendidikan merespons konteks sosial-budaya lokal [11]. Penelitian mengenai tata kelola pendidikan inklusif menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kebijakan sangat dipengaruhi oleh koordinasi antarlembaga, kapasitas pemerintah daerah, dan kesiapan satuan pendidikan dalam menerjemahkan kebijakan ke dalam praktik [12]. Studi lain mengenai pendidikan masyarakat adat menegaskan pentingnya integrasi pengetahuan lokal, keterlibatan komunitas, dan pendekatan pembelajaran yang responsif terhadap identitas budaya peserta didik [13]. Kajian tentang pendidikan di wilayah Papua menunjukkan bahwa ketimpangan pendidikan masih berkaitan dengan keterbatasan infrastruktur, distribusi dan kapasitas guru, akses geografis, serta lemahnya keterlibatan masyarakat lokal dalam proses pengambilan keputusan pendidikan. Meskipun ketiga kelompok kajian tersebut memberikan landasan penting, sebagian besar penelitian masih menganalisis dimensi tata kelola, pendidikan inklusif, dan responsivitas budaya secara terpisah. Kajian yang menelusuri hubungan antara keputusan pada tingkat pemerintah, pengelolaan pendidikan di tingkat daerah dan sekolah, kapasitas guru, serta keterlibatan masyarakat adat dalam satu kerangka tata kelola multilevel masih relatif terbatas, khususnya dalam konteks pendidikan anak asli Papua.

Keterbatasan tersebut menunjukkan adanya celah konseptual dan empiris dalam menjelaskan bagaimana kebijakan pendidikan inklusif diterjemahkan melalui interaksi berbagai tingkat pemerintahan dan aktor lokal hingga menghasilkan pengalaman pendidikan yang setara bagi anak asli Papua. Penelitian ini mengisi celah tersebut dengan menempatkan tata kelola multilevel bukan sekadar sebagai struktur koordinasi antarpemerintahan, melainkan sebagai mekanisme yang menghubungkan desain kebijakan, kapasitas implementasi, responsivitas budaya, dan partisipasi masyarakat adat dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Kebaruan penelitian terletak pada integrasi keempat dimensi tersebut dalam menganalisis proses implementasi kebijakan pendidikan inklusif di Kabupaten Merauke, sehingga dapat mengungkap titik-titik kesenjangan antara kebijakan pada tingkat makro, pengambilan keputusan pada tingkat daerah, praktik sekolah, kapasitas guru, dan kebutuhan masyarakat adat. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya mengevaluasi apakah kebijakan inklusif telah mencapai tujuan pemerataan, tetapi juga menjelaskan bagaimana mekanisme tata kelola multilevel dapat memperkuat pendidikan yang inklusif, responsif budaya, dan lebih berkeadilan bagi anak asli Papua.

2. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain multiple-case study untuk mengevaluasi implementasi kebijakan pendidikan inklusif dalam perspektif tata kelola multilevel di Kabupaten Merauke. Setiap sekolah diperlakukan sebagai kasus yang dianalisis melalui within-case dan cross-case analysis untuk mengidentifikasi pola koordinasi, hambatan implementasi, dan responsivitas budaya. Desain ini dipilih untuk menghasilkan pemahaman kontekstual dan komprehensif mengenai mekanisme tata kelola yang memengaruhi pemerataan pendidikan bagi anak asli Papua. Penelitian dilaksanakan di Kabupaten Merauke, Provinsi Papua Selatan, dengan memilih Distrik Sota, Animha, Kurik, dan Jagebob secara purposif untuk merepresentasikan variasi geografis, akses pendidikan, dan karakteristik sosial-budaya masyarakat adat. Pemilihan lokasi didasarkan pada keberadaan sekolah dasar yang melayani anak asli Papua, penerapan kebijakan atau program pendidikan inklusif, serta keterlibatan komunitas lokal dalam penyelenggaraan pendidikan. Variasi konteks antardistrik memungkinkan penelitian membandingkan pola tata kelola, implementasi kebijakan, dan responsivitas budaya secara kontekstual melalui pendekatan multiple-case study.

Informan dipilih menggunakan purposive sampling dengan prinsip maximum variation sampling untuk merepresentasikan berbagai level tata kelola pendidikan. Sebanyak 43 informan terdiri atas 4 pejabat/pengelola pendidikan kabupaten, 8 kepala sekolah, 15 guru, 10 orang tua/wali anak asli Papua, dan 6 tokoh adat/masyarakat. Pemilihan didasarkan pada keterlibatan langsung, pengalaman, dan pengetahuan informan mengenai kebijakan serta praktik pendidikan inklusif. Komposisi ini memungkinkan triangulasi perspektif pemerintah, sekolah, keluarga, dan komunitas dalam menganalisis tata kelola multilevel, responsivitas budaya, dan pemerataan pendidikan. Dalam proses pemilihan informan, perhatian juga diberikan pada variasi posisi, pengalaman, dan keterlibatan informan agar data tidak didominasi oleh perspektif salah satu kelompok pemangku kepentingan. Informan kunci, khususnya pejabat pendidikan, kepala sekolah, dan tokoh adat/masyarakat, diposisikan sebagai sumber penting untuk mengklarifikasi informasi mengenai proses pengambilan keputusan, koordinasi antarlembaga, penerjemahan kebijakan, dan kesesuaian praktik pendidikan dengan konteks sosial-budaya masyarakat adat.

Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur mendalam, observasi nonpartisipatif, dan analisis dokumen. Wawancara dilakukan secara tatap muka dengan 43 informan selama Mei–Juni 2026, dengan durasi sekitar 45–60 menit per informan, menggunakan pedoman wawancara yang disusun berdasarkan tujuan penelitian dan empat domain analisis. Pertanyaan wawancara mencakup implementasi kebijakan, meliputi pemahaman, penerjemahan, konsistensi, dan hambatan kebijakan; tata kelola multilevel, meliputi pembagian kewenangan, koordinasi, komunikasi, distribusi sumber daya, akuntabilitas, dan hubungan antarpemangku kepentingan; responsivitas budaya, meliputi pengakuan identitas budaya, integrasi pengetahuan lokal, sensitivitas terhadap nilai masyarakat adat, serta keterlibatan tokoh adat dan keluarga; dan pemerataan pendidikan, meliputi akses, partisipasi, kualitas layanan, dukungan pembelajaran, kesempatan pendidikan, serta hambatan struktural yang dialami anak asli Papua. Pertanyaan dikembangkan secara fleksibel untuk memungkinkan eksplorasi pengalaman dan perspektif informan secara mendalam, dengan probes digunakan untuk memperjelas atau memperdalam informasi yang relevan. Setelah wawancara ditranskripsikan, informasi yang dianggap substantif dan interpretasi awal yang berkaitan dengan tema utama dikonfirmasi melalui member checking kepada informan kunci. Proses ini dilakukan untuk memastikan bahwa interpretasi peneliti tidak menyimpang dari pengalaman dan maksud informan, sekaligus memberikan kesempatan kepada informan untuk mengklarifikasi, mengoreksi, atau menambahkan informasi yang relevan.

Observasi nonpartisipatif dilakukan pada Mei–Juli 2026 di sekolah yang menjadi lokasi penelitian untuk mengamati lingkungan dan tata kelola sekolah, interaksi guru–siswa, praktik pembelajaran, penggunaan unsur budaya lokal, dukungan terhadap anak asli Papua, serta keterlibatan keluarga dan komunitas. Observasi dilengkapi dengan catatan lapangan terstruktur dan digunakan untuk mengonfirmasi atau memperkaya temuan wawancara. Analisis dokumen dilakukan secara paralel terhadap kebijakan nasional dan daerah, dokumen Dinas Pendidikan, program pendidikan inklusif, RKS/RKAS, kurikulum, program sekolah, dan dokumen evaluasi. Triangulasi metode dan sumber digunakan untuk membandingkan informasi antarinforman dan antara data wawancara, observasi, serta dokumen sehingga meningkatkan kredibilitas dan trustworthiness temuan penelitian. Selain triangulasi, keabsahan data diperkuat melalui member checking terhadap informan kunci pada tahap interpretasi temuan, terutama kepala sekolah dan tokoh adat/masyarakat yang memiliki pengetahuan langsung mengenai praktik pendidikan dan konteks sosial-budaya setempat. Peneliti juga melakukan peer debriefing dengan rekan peneliti atau kolega yang memahami penelitian pendidikan dan metode kualitatif untuk menelaah konsistensi antara data, proses pengodean, kategori, dan interpretasi. Seluruh proses pengumpulan, pengodean, pengembangan tema, perubahan kategori, serta keputusan analitis didokumentasikan dalam audit trail untuk menjaga dependability dan confirmability penelitian. Catatan reflektif juga digunakan selama proses penelitian untuk mengidentifikasi asumsi peneliti, posisi peneliti, dan potensi bias interpretasi yang dapat memengaruhi proses pengumpulan maupun analisis data. Dengan demikian, credibility, transferability, dependability, dan confirmability dipertimbangkan secara sistematis dalam memastikan kualitas dan trustworthiness penelitian.

Data dianalisis menggunakan thematic analysis yang dikombinasikan dengan analisis kasus secara bertahap, dimulai dari transkripsi dan familiarisasi data, initial coding, pengembangan kategori, hingga identifikasi tema dari wawancara, observasi, dan dokumen. Analisis dilakukan secara within-case untuk memahami karakteristik setiap sekolah/wilayah, kemudian cross-case analysis digunakan untuk mengidentifikasi persamaan, perbedaan, dan pola lintas kasus. Pengodean dilakukan secara terbuka dan iteratif dengan fokus awal pada policy translation, governance coordination, institutional capacity, cultural responsiveness, community participation, dan educational equity, tanpa membatasi munculnya tema baru dari data. Selama proses analisis, tema dan interpretasi dibandingkan secara berulang dengan data mentah, catatan lapangan, hasil observasi, dan dokumen untuk memastikan bahwa kesimpulan memiliki keterlacakan terhadap bukti empiris. Temuan yang berbeda atau bertentangan antarinforman tidak dihilangkan, tetapi dipertahankan sebagai bagian dari analisis untuk memahami variasi pengalaman dan kepentingan antartingkat tata kelola. Hasil analisis kemudian diinterpretasikan untuk menjelaskan keterkaitan antara kebijakan, tata kelola multilevel, kapasitas kelembagaan, praktik pendidikan, konteks budaya, dan pemerataan pendidikan bagi anak asli Papua di Kabupaten Merauke.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan hasil analisis mengenai implementasi kebijakan pendidikan inklusif dan tata kelola multilevel dalam upaya mengurangi ketimpangan pendidikan bagi anak asli Papua di Kabupaten Merauke. Analisis dilakukan secara bertahap melalui identifikasi pola pada masing-masing kasus di Sota, Animha, Kurik, dan Jagebob, dilanjutkan dengan perbandingan lintas kasus untuk mengidentifikasi persamaan,

perbedaan, serta mekanisme yang membentuk praktik pendidikan pada konteks lokal yang berbeda. Penyajian hasil mencakup karakteristik informan, pola ketimpangan pendidikan, penerjemahan kebijakan pada tingkat lokal, hubungan antarlevel tata kelola, responsivitas budaya, serta keterlibatan keluarga dan masyarakat adat. Struktur tersebut memberikan dasar empiris untuk menjelaskan bagaimana kebijakan pendidikan inklusif diterjemahkan ke dalam praktik dan bagaimana konfigurasi tata kelola lokal berhubungan dengan upaya mewujudkan *educational equity*.

Tabel 1. Karakteristik Informan dan Konteks Kasus

Kelompok Informan	Peran dalam Penelitian	Sota	Animha	Kurik	Jagebob	Total
Pengelola pendidikan	Kebijakan dan implementasi	2	2	2	2	8
Kepala sekolah	Tata kelola dan kepemimpinan sekolah	2	2	2	2	8
Guru	Implementasi dan praktik pendidikan inklusif	3	3	3	3	12
Orang tua/wali	Pengalaman akses dan layanan pendidikan	2	2	2	2	8
Tokoh adat/masyarakat	Konteks budaya dan partisipasi komunitas	2	2	2	1	7
Total		11	11	11	10	43

Tabel 1 menunjukkan bahwa penelitian melibatkan 43 informan yang dipilih secara purposif dan tersebar relatif seimbang pada empat konteks kasus, yaitu Sota, Animha, Kurik, dan Jagebob. Informan mencakup pengelola pendidikan, kepala sekolah, guru, orang tua/wali, serta tokoh adat atau masyarakat, sehingga data merepresentasikan perspektif lintas level dalam tata kelola pendidikan. Komposisi tersebut memungkinkan triangulasi informasi mengenai implementasi kebijakan, praktik pendidikan inklusif, pengalaman keluarga, keterlibatan komunitas, dan responsivitas budaya bagi anak asli Papua di Kabupaten Merauke.

Tabel 2. Pola Ketimpangan Pendidikan Anak Asli Papua

Dimensi	Temuan Utama	Bukti Empiris	Variasi Kasus
Akses pendidikan	Akses belum merata karena jarak dan kondisi geografis.	Wawancara, observasi	Lebih menonjol di Sota dan Jagebob.
Sumber daya sekolah	Fasilitas dan sumber belajar belum merata.	Observasi, dokumen	Ditemukan di seluruh kasus.
Ketersediaan guru	Distribusi dan kapasitas guru masih terbatas.	Wawancara, dokumen	Lebih terlihat di Sota dan Jagebob.
Partisipasi siswa	Keterlibatan siswa dipengaruhi kondisi belajar dan konteks budaya.	Wawancara, observasi	Berbeda antar sekolah.
Dukungan keluarga	Dukungan belajar keluarga belum konsisten.	Wawancara	Dipengaruhi kondisi sosial-ekonomi keluarga.
Relevansi budaya	Pengetahuan dan budaya lokal belum terintegrasi optimal.	Wawancara, observasi	Ditemukan di keempat kasus.

Tabel 2 menunjukkan bahwa ketimpangan pendidikan anak asli Papua bersifat multidimensional, mencakup akses, sumber daya, tenaga pendidik, partisipasi, dukungan keluarga, dan relevansi budaya. Persoalan yang paling konsisten ditemukan adalah keterbatasan integrasi konteks budaya lokal dalam praktik pendidikan, sementara bentuk dan tingkat hambatan lainnya bervariasi antar lokasi penelitian.

Tabel 3. Kesenjangan Kebijakan dan Praktik Pendidikan Inklusif

Dimensi Kebijakan	Ekspektasi Kebijakan	Praktik Lapangan	Kesenjangan
Akses dan pemerataan	Pendidikan tersedia secara adil bagi semua anak.	Akses masih dipengaruhi jarak, geografis, dan fasilitas.	Pemerataan belum optimal.
Pendidikan inklusif	Sekolah mengakomodasi kebutuhan setiap siswa.	Praktik inklusif masih terbatas dan belum sistematis.	Kebijakan belum sepenuhnya diterapkan.
Dukungan sekolah	Sekolah menyediakan dukungan sesuai kebutuhan siswa.	Dukungan guru, fasilitas, dan layanan masih terbatas.	Kapasitas sekolah belum merata.
Keterlibatan keluarga	Keluarga dilibatkan dalam pendidikan anak.	Komunikasi dan keterlibatan keluarga belum konsisten.	Kemitraan sekolah–keluarga masih lemah.
Responsivitas budaya	Pendidikan memperhatikan budaya dan pengetahuan lokal.	Pengetahuan Indigenus masih terbatas dalam pembelajaran.	Terdapat kesenjangan budaya dalam praktik pendidikan.
Monitoring dan evaluasi	Implementasi dipantau secara berkala dan berkelanjutan.	Monitoring lebih berfokus pada administrasi dan kepatuhan.	Evaluasi kualitas dan konteks lokal belum optimal.

Tabel 3 menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan pendidikan inklusif dan praktik di tingkat sekolah. Kebijakan telah menekankan pemerataan, inklusivitas, dukungan sekolah, keterlibatan keluarga, dan responsivitas terhadap kebutuhan peserta didik. Namun, implementasinya masih menghadapi keterbatasan sumber daya, kapasitas sekolah, keterlibatan keluarga, serta integrasi budaya Indigenous. Temuan ini menunjukkan bahwa persoalan utama bukan semata-mata ketiadaan kebijakan, melainkan keterbatasan penerjemahan kebijakan ke dalam praktik yang kontekstual di tingkat lokal.

Tabel 4. Tata Kelola Multilevel dalam Implementasi Pendidikan Inklusif

Level	Aktor Utama	Peran	Bentuk Koordinasi	Hambatan
Nasional	Pemerintah pusat	Menetapkan kebijakan dan standar pendidikan.	Regulasi dan program nasional.	Kebijakan belum sepenuhnya kontekstual.
Provinsi	Dinas Pendidikan Provinsi	Mengkoordinasikan kebijakan dan pembinaan daerah.	Supervisi dan koordinasi program.	Koordinasi lintas level belum optimal.
Kabupaten	Dinas Pendidikan Kabupaten	Menerjemahkan kebijakan ke program lokal dan mendukung sekolah.	Pembinaan, supervisi, dan pelaporan.	Dukungan dan monitoring belum konsisten.
Sekolah	Kepala sekolah dan guru	Melaksanakan pendidikan inklusif dalam praktik pembelajaran.	Rapat, komunikasi, dan pelaporan.	Kapasitas dan sumber daya terbatas.
Keluarga	Orang tua/wali	Mendukung pendidikan dan perkembangan anak.	Komunikasi dengan sekolah.	Keterlibatan belum konsisten.
Masyarakat adat	Tokoh adat dan komunitas	Menyediakan pengetahuan dan dukungan berbasis budaya lokal.	Hubungan informal dengan sekolah.	Belum terlibat secara sistematis.

Tabel 4 menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif melibatkan aktor pada berbagai tingkat, mulai dari pemerintah nasional, provinsi, kabupaten, sekolah, keluarga, hingga masyarakat adat. Temuan menunjukkan bahwa kebijakan relatif kuat, tetapi koordinasi antartingkat belum optimal, sehingga penerapannya di sekolah tidak seragam. Keterlibatan keluarga dan masyarakat adat juga masih terbatas dan cenderung informal. Kondisi ini menunjukkan bahwa efektivitas pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kebijakan, tetapi juga pada koordinasi, pembagian peran, dan keterhubungan antaraktor dalam tata kelola multilevel.

Tabel 5. Responsivitas Budaya dalam Pendidikan Inklusif

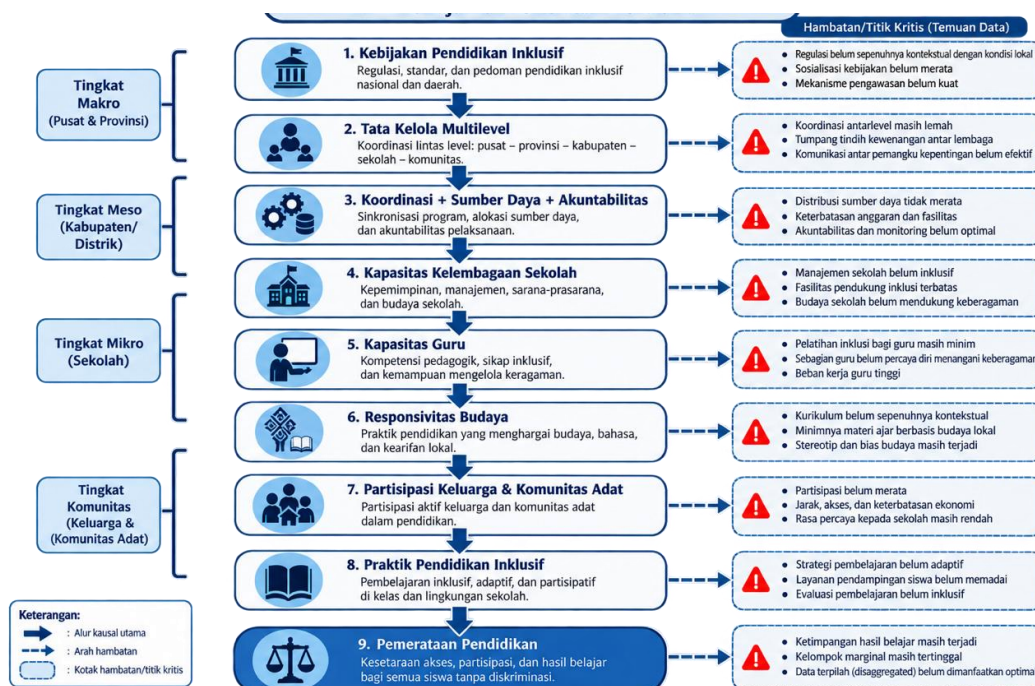
Dimensi	Praktik yang Ditemukan	Bukti Empiris	Implikasi terhadap Inklusi
Pengakuan identitas budaya	Identitas budaya siswa belum menjadi bagian utama praktik sekolah.	Wawancara, observasi	Rasa memiliki siswa belum optimal.
Pengetahuan Indigenous	Pengetahuan lokal masih terbatas dalam pembelajaran.	Wawancara, observasi	Pembelajaran kurang kontekstual.
Bahasa dan komunikasi	Komunikasi sekolah lebih dominan menggunakan bahasa formal.	Wawancara, observasi	Jembatan komunikasi budaya masih terbatas.
Praktik pembelajaran	Pembelajaran lebih berorientasi pada kurikulum formal daripada konteks lokal.	Observasi, wawancara	Responsivitas terhadap pengalaman siswa masih rendah.
Keterlibatan orang tua	Orang tua dilibatkan terutama dalam komunikasi dan dukungan pendidikan.	Wawancara	Potensi kemitraan budaya belum optimal.
Peran tokoh adat	Tokoh adat belum terlibat secara sistematis dalam pendidikan.	Wawancara	Sumber daya budaya lokal belum dimanfaatkan optimal.

Tabel 5 menunjukkan bahwa pendidikan inklusif di lokasi penelitian belum sepenuhnya inklusif secara budaya. Meskipun sekolah telah menjalankan fungsi pendidikan secara formal, pengakuan identitas budaya, integrasi pengetahuan Indigenous, penggunaan komunikasi yang kontekstual, serta keterlibatan orang tua dan tokoh adat masih terbatas. Kondisi ini menunjukkan bahwa inklusivitas tidak cukup diukur dari akses dan partisipasi siswa, tetapi juga dari kemampuan sekolah mengakui, mengintegrasikan, dan menghargai identitas serta pengetahuan budaya lokal dalam praktik pendidikan.

Tabel 6. Sintesis Lintas Kasus Tata Kelola Pendidikan Inklusif

Dimensi	Sota	Animha	Kurik	Jagebob	Pola Utama
Ketimpangan akses	Relatif tinggi	Sedang	Relatif rendah	Tinggi	Dipengaruhi kondisi geografis dan fasilitas.
Implementasi kebijakan	Belum seragam	Cukup berjalan	Lebih stabil	Belum optimal	Kebijakan belum sepenuhnya diterjemahkan ke praktik lokal.
Koordinasi multilevel	Terbatas	Sedang	Relatif baik	Terbatas	Koordinasi antartingkat belum konsisten.
Kapasitas sekolah	Terbatas	Sedang	Relatif baik	Terbatas	Kapasitas berbeda sesuai sumber daya sekolah.
Responsivitas budaya	Rendah	Rendah–sedang	Sedang	Rendah	Integrasi budaya Indigenous masih terbatas.
Partisipasi komunitas	Terbatas	Sedang	Sedang	Terbatas	Keterlibatan komunitas belum sistematis.

Sintesis lintas kasus menunjukkan bahwa keempat lokasi memiliki pola umum berupa kesenjangan antara kebijakan pendidikan inklusif dan implementasi kontekstual di tingkat sekolah, meskipun tingkat ketimpangannya berbeda. Variasi antarkasus terutama berkaitan dengan kondisi geografis, ketersediaan sumber daya, kapasitas sekolah, dan kekuatan koordinasi antarpemangku kepentingan. Kurik cenderung menunjukkan kondisi yang relatif lebih stabil, sedangkan Sota dan Jagebob menghadapi hambatan yang lebih kuat dalam akses, kapasitas sekolah, dan koordinasi. Animha berada pada kondisi menengah. Secara keseluruhan, pola lintas kasus menunjukkan bahwa kualitas implementasi pendidikan inklusif lebih ditentukan oleh kapasitas lokal dan koordinasi antaraktor daripada keberadaan kebijakan formal semata.



Gambar 1. Mekanisme Tata Kelola Multilevel untuk Mewujudkan Pemerataan Pendidikan

Gambar ini menggambarkan mekanisme bertingkat yang menghubungkan kebijakan pendidikan inklusif dengan pemerataan pendidikan melalui tata kelola multilevel, koordinasi dan akuntabilitas sumber daya, penguatan kapasitas sekolah dan guru, responsivitas budaya, serta partisipasi keluarga dan komunitas adat. Alur tersebut bermuara pada praktik pendidikan inklusif, sementara berbagai hambatan atau titik kritis yang ditemukan dalam data dapat memengaruhi efektivitas setiap tahapan menuju tercapainya kesetaraan akses, partisipasi, dan hasil belajar bagi seluruh peserta didik.

Ketimpangan pendidikan bagi anak asli Papua di Kabupaten Merauke memperlihatkan dimensi yang lebih luas daripada persoalan keterjangkauan sekolah. Akses terhadap pendidikan, distribusi sumber daya, kapasitas sekolah, partisipasi keluarga, serta relevansi budaya membentuk pengalaman pendidikan secara simultan[14]. Kondisi tersebut menempatkan educational equity sebagai persoalan distribusi kesempatan dan dukungan berdasarkan kebutuhan kontekstual siswa. Pendekatan pemerataan yang hanya berorientasi pada kesamaan akses berpotensi mengabaikan hambatan struktural dan sosial yang dihadapi komunitas adat. Perspektif keadilan pendidikan karena itu perlu mempertimbangkan kemampuan sistem pendidikan

menyediakan dukungan yang proporsional terhadap karakteristik wilayah, sekolah, keluarga, dan siswa[15]. Kesenjangan antara orientasi normatif kebijakan dan praktik di tingkat sekolah menjadi persoalan penting dalam konteks tersebut. Kerangka kebijakan dapat memberikan arah yang jelas mengenai inklusi dan pemerataan, sementara penerapannya bergantung pada kapasitas aktor lokal, ketersediaan sumber daya, kepemimpinan sekolah, serta kemampuan menyesuaikan kebijakan dengan kondisi setempat. Perbedaan antara standar kebijakan dan realitas implementasi mencerminkan persoalan policy translation, bukan semata-mata persoalan kepatuhan administratif. Perspektif ini menempatkan sekolah sebagai ruang penting dalam proses penerjemahan kebijakan. Keberhasilan kebijakan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kemampuan institusi lokal mengubah prinsip kebijakan menjadi praktik yang relevan bagi kebutuhan anak dan komunitas[16].

Penyelenggaraan pendidikan inklusif di wilayah adat melibatkan hubungan yang kompleks antara pemerintah, pengelola pendidikan, sekolah, guru, keluarga, dan masyarakat adat. Setiap aktor memiliki sumber daya, kewenangan, pengetahuan, dan tanggung jawab yang berbeda. Struktur tersebut membentuk sistem tata kelola yang bersifat vertikal sekaligus horizontal. Hubungan vertikal berkaitan dengan penerjemahan kebijakan dan distribusi sumber daya dari tingkat pemerintahan menuju sekolah. Hubungan horizontal berkaitan dengan koordinasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas dalam merespons kebutuhan pendidikan siswa[17]. Kerangka multilevel governance memberikan ruang analitis untuk memahami bahwa kualitas pendidikan inklusif merupakan hasil interaksi berbagai aktor, bukan produk satu institusi[18]. Kualitas hubungan antarleval menjadi penentu penting bagi efektivitas implementasi. Koordinasi yang lemah dapat menciptakan fragmentasi tanggung jawab, keterlambatan dukungan, dan ketidaksinambungan antara perencanaan dengan praktik sekolah. Kapasitas kelembagaan pada tingkat sekolah memiliki posisi strategis karena kepala sekolah dan guru berada pada titik pertemuan antara kebijakan makro dan kebutuhan siswa. Kepemimpinan sekolah yang mampu mengorganisasi sumber daya, membangun komunikasi dengan keluarga, serta mengembangkan praktik pembelajaran kontekstual dapat memperkecil jarak antara kebijakan dan implementasi[19]. Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa penguatan pendidikan inklusif membutuhkan pendekatan sistemik yang meningkatkan kapasitas seluruh jaringan governance.

Pendidikan inklusif dalam konteks masyarakat adat membutuhkan pemaknaan yang melampaui kehadiran dan partisipasi siswa di sekolah. Identitas budaya, pengetahuan lokal, nilai komunitas, bahasa, pengalaman sosial, serta lingkungan kehidupan siswa merupakan bagian dari konteks yang memengaruhi proses belajar. Ketidakhadiran unsur-unsur tersebut dalam praktik pendidikan dapat menciptakan jarak antara pengalaman sekolah dan kehidupan komunitas. Jarak tersebut berpotensi mengurangi relevansi pembelajaran sekaligus membatasi keterlibatan siswa dan keluarga. Cultural responsiveness karena itu perlu ditempatkan sebagai dimensi substantif dalam pengukuran kualitas pendidikan inklusif bagi anak asli Papua. Integrasi pengetahuan masyarakat adat ke dalam praktik pendidikan juga memiliki implikasi terhadap posisi sekolah dalam komunitas[20]. Sekolah tidak lagi dipandang sebagai institusi yang hanya mentransmisikan pengetahuan formal, tetapi sebagai ruang pertemuan antara pengetahuan akademik dan pengetahuan lokal. Guru membutuhkan kapasitas untuk memahami latar budaya siswa dan menerjemahkannya ke dalam strategi pembelajaran yang relevan. Kurikulum dan kegiatan sekolah dapat menjadi media untuk membangun pengakuan terhadap identitas lokal tanpa mengurangi pencapaian kompetensi pendidikan nasional[21]. Pendekatan tersebut memperkuat gagasan bahwa pendidikan yang adil bukan hanya memberikan kesempatan untuk belajar, tetapi juga memastikan bahwa siswa merasa diakui dalam lingkungan pendidikan.

Keterlibatan masyarakat adat memiliki arti strategis dalam penyelenggaraan pendidikan di wilayah dengan identitas budaya yang kuat[22]. Orang tua, tokoh adat, dan komunitas lokal memiliki pengetahuan mengenai nilai, norma, sejarah, praktik sosial, serta kebutuhan anak yang tidak selalu tersedia dalam struktur birokrasi pendidikan. Pengetahuan tersebut dapat menjadi sumber daya penting dalam merancang layanan pendidikan yang lebih kontekstual. Posisi masyarakat sebagai penerima program saja membatasi pemanfaatan sumber daya sosial tersebut. Pendekatan participatory governance menawarkan kerangka yang lebih relevan dengan menempatkan komunitas sebagai bagian dari proses pengambilan keputusan. Kualitas partisipasi menjadi aspek yang perlu diperhatikan secara khusus. Keterlibatan yang berhenti pada pemberian informasi atau konsultasi belum sepenuhnya menghasilkan pembagian peran dalam governance. Kolaborasi dalam perencanaan program, pengembangan kegiatan pembelajaran, penyelesaian persoalan siswa, dan evaluasi layanan memberikan ruang yang lebih besar bagi masyarakat untuk berkontribusi secara substantif[23]. Model co-design dapat menjadi pendekatan yang memungkinkan sekolah dan komunitas adat membangun agenda pendidikan secara bersama. Perubahan tersebut berpotensi memperkuat kepercayaan antara sekolah dan masyarakat sekaligus meningkatkan relevansi kebijakan pendidikan terhadap kebutuhan lokal.

Perbedaan karakteristik Sota, Animha, Kurik, dan Jagebob memperlihatkan bahwa implementasi kebijakan pendidikan tidak berlangsung dalam ruang yang homogen. Kondisi geografis, kapasitas sekolah, kepemimpinan, hubungan sosial, dukungan keluarga, serta keterlibatan komunitas membentuk lingkungan implementasi yang berbeda. Kebijakan yang sama dapat diterjemahkan melalui strategi yang berbeda ketika berhadapan dengan kapasitas dan kebutuhan lokal yang berbeda. Konteks dengan sumber daya relatif lebih kuat dapat memberikan ruang inovasi yang lebih besar, sedangkan konteks dengan keterbatasan kelembagaan membutuhkan dukungan eksternal yang lebih intensif. Perbedaan antarkasus juga memberikan perspektif penting mengenai hubungan antara konteks, mekanisme, dan hasil kebijakan. Pola yang muncul secara konsisten pada beberapa lokasi dapat merepresentasikan persoalan struktural yang membutuhkan intervensi kebijakan pada tingkat sistem. Variasi praktik pada lokasi tertentu dapat menunjukkan keberadaan kapasitas lokal atau inovasi yang dapat dikembangkan sebagai praktik baik [24]. Perspektif cross-case tersebut menghindarkan analisis dari generalisasi yang terlalu sederhana. Kebijakan pendidikan inklusif di wilayah adat membutuhkan standar nasional yang konsisten sekaligus fleksibilitas implementasi yang memungkinkan aktor lokal menyesuaikan strategi dengan karakteristik komunitas

Perbedaan pola koordinasi antara Sota, Animha, Kurik, dan Jagebob tidak semata-mata dapat dijelaskan oleh faktor geografis, tetapi merupakan hasil interaksi antara kondisi geografis, kapasitas kelembagaan, kepemimpinan lokal, sejarah hubungan antarpemangku kepentingan, dan karakteristik sosial masyarakat. Faktor geografis terutama memengaruhi intensitas komunikasi, mobilitas aktor, dan kemudahan distribusi sumber daya, tetapi pengaruh tersebut menjadi lebih kuat atau lebih lemah bergantung pada kapasitas institusi lokal dalam mengelola keterbatasan tersebut. Kepemimpinan kepala sekolah dan pengelola pendidikan juga menjadi mekanisme penting karena menentukan sejauh mana koordinasi dibangun secara proaktif, bagaimana konflik kepentingan dikelola, serta bagaimana hubungan dengan keluarga dan masyarakat adat dipelihara. Dalam perspektif multilevel governance, variasi tersebut menunjukkan bahwa struktur formal kewenangan tidak secara otomatis menghasilkan pola koordinasi yang seragam. Hubungan antarleval pemerintahan dan aktor lokal dipengaruhi oleh kapasitas relational, kepercayaan, pengalaman kolaborasi, dan kemampuan pemimpin menghubungkan kepentingan birokrasi dengan kebutuhan komunitas. Dengan demikian, perbedaan antarkasus lebih tepat dipahami sebagai variasi dalam mekanisme implementasi daripada sebagai konsekuensi tunggal dari perbedaan lokasi. Temuan ini memperkuat pandangan bahwa efektivitas tata kelola pendidikan sangat bergantung pada kemampuan aktor lokal mengaktifkan jaringan koordinasi yang tersedia dan menerjemahkan kebijakan sesuai dengan karakteristik institusional serta sosial-budaya masing-masing wilayah.

Hubungan antara kebijakan dan pemerataan pendidikan dapat dipahami melalui rangkaian mekanisme yang saling berkaitan. Kebijakan menyediakan kerangka normatif, tata kelola menyediakan struktur koordinasi, kapasitas kelembagaan memungkinkan penerjemahan kebijakan, guru mengaktualisasikannya dalam pembelajaran, sedangkan keluarga dan masyarakat adat menyediakan pengetahuan serta dukungan sosial yang memperkuat relevansi pendidikan. Cultural responsiveness berfungsi sebagai mekanisme yang menghubungkan praktik pendidikan dengan konteks kehidupan siswa. Kelemahan pada salah satu komponen dapat mengurangi efektivitas komponen lainnya. Educational equity dengan demikian merupakan hasil interaksi antara kapasitas kebijakan, kapasitas institusi, kapasitas profesional, dan kapasitas komunitas [25]. Perspektif tersebut memberikan perluasan terhadap kajian pendidikan inklusif yang selama ini banyak berfokus pada praktik pembelajaran dan kebutuhan individual siswa. Pendekatan multilevel governance menempatkan pendidikan inklusif sebagai persoalan sistem yang melibatkan hubungan antara pemerintah, sekolah, keluarga, dan komunitas. Integrasi cultural responsiveness memperluas konsep inklusi dari sekadar akses dan partisipasi menuju pengakuan identitas dan relevansi pendidikan. Partisipasi masyarakat adat memperkuat dimensi horizontal dalam governance sekaligus membuka ruang bagi co-production layanan pendidikan. Kerangka tersebut memberikan dasar konseptual bagi pengembangan model pendidikan inklusif yang lebih adaptif terhadap karakteristik wilayah adat.

Hambatan responsivitas budaya yang ditemukan dalam konteks pendidikan anak asli Papua juga memiliki kesamaan dengan persoalan yang dilaporkan dalam penyelenggaraan pendidikan bagi masyarakat adat di negara lain. Dalam konteks masyarakat Aborigin dan Torres Strait Islander di Australia, kesenjangan pendidikan tidak hanya berkaitan dengan akses terhadap sekolah, tetapi juga dengan relevansi budaya kurikulum, pengakuan identitas, keterlibatan keluarga dan komunitas, serta kemampuan institusi pendidikan membangun hubungan yang bermakna dengan masyarakat adat. Pola yang serupa terlihat dalam berbagai kajian mengenai pendidikan Indigenous Peoples di Amerika Utara, ketika sistem pendidikan formal menghadapi tantangan untuk mengakomodasi bahasa, sejarah, pengetahuan lokal, dan identitas komunitas dalam praktik sekolah. Persamaan tersebut menunjukkan bahwa hambatan responsivitas budaya bukan merupakan persoalan yang khas Papua, melainkan bagian dari persoalan yang lebih luas mengenai hubungan antara sistem pendidikan formal dan pengetahuan serta identitas masyarakat adat. Namun,

konteks Merauke memiliki karakteristik tersendiri karena responsivitas budaya berlangsung dalam struktur tata kelola pendidikan yang melibatkan pemerintah daerah, sekolah, keluarga, dan otoritas adat dalam kondisi geografis serta kapasitas kelembagaan yang beragam. Perbandingan internasional tersebut memperkuat argumentasi bahwa pendidikan inklusif bagi masyarakat adat tidak cukup dibangun melalui perluasan akses dan penyediaan layanan yang seragam, tetapi membutuhkan pengakuan terhadap pengetahuan lokal, penguatan posisi komunitas dalam pengambilan keputusan, dan kapasitas sekolah untuk menyesuaikan praktik pendidikan dengan konteks budaya. Dalam kerangka ini, pengalaman Australia dan Amerika Utara memberikan perspektif komparatif yang memperkuat temuan penelitian bahwa cultural responsiveness perlu ditempatkan sebagai komponen inti dalam tata kelola pendidikan yang berorientasi pada equity, bukan sebagai elemen tambahan dalam pelaksanaan kebijakan inklusif.

Kebutuhan utama pada tingkat kebijakan terletak pada penguatan hubungan antara desain kebijakan dan kapasitas implementasi lokal. Pemerintah daerah perlu membangun mekanisme koordinasi yang lebih terintegrasi antara pengelola pendidikan, sekolah, dan komunitas. Distribusi sumber daya perlu mempertimbangkan kondisi geografis, kapasitas sekolah, serta karakteristik kebutuhan siswa. Sistem monitoring dapat dikembangkan dengan indikator yang mencakup akses, kualitas layanan, responsivitas budaya, keterlibatan keluarga, dan partisipasi masyarakat adat. Pendekatan tersebut memungkinkan evaluasi kebijakan bergerak dari pengukuran kepatuhan administratif menuju penilaian terhadap kualitas dan keadilan layanan pendidikan. Pada tingkat sekolah, penguatan kepemimpinan, kompetensi guru, dan hubungan dengan komunitas menjadi prioritas strategis. Sekolah perlu memiliki ruang kelembagaan untuk mengembangkan praktik pembelajaran yang responsif terhadap konteks budaya tanpa mengurangi pencapaian standar pendidikan. Keterlibatan orang tua dan tokoh adat dapat diarahkan pada proses perencanaan, pelaksanaan, serta evaluasi program pendidikan. Pergeseran dari pendekatan one-size-fits-all menuju context-responsive inclusive education menjadi langkah penting untuk menjembatani kesenjangan antara kebijakan dan kebutuhan lokal. Arah kebijakan tersebut memiliki relevansi lebih luas bagi pengembangan pendidikan inklusif di wilayah adat Indonesia.

4. KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pemerataan pendidikan bagi anak asli Papua di Kabupaten Merauke dibentuk oleh interaksi antara kapasitas kelembagaan, distribusi sumber daya, koordinasi antarleval pemerintahan, kepemimpinan sekolah, kapasitas guru, serta hubungan sekolah dengan keluarga dan masyarakat adat. Perbedaan antarkasus memperlihatkan bahwa faktor geografis bukan satu-satunya penjelas variasi implementasi, karena karakter kepemimpinan, kapasitas organisasi, pengalaman hubungan antarpemangku kepentingan, dan tingkat keterlibatan komunitas turut menentukan bagaimana kebijakan diterjemahkan dalam praktik. Responsivitas budaya menjadi bagian penting dari proses tersebut karena relevansi pendidikan tidak hanya ditentukan oleh ketersediaan layanan, tetapi juga oleh pengakuan terhadap identitas, pengetahuan lokal, nilai komunitas, dan posisi masyarakat adat dalam penyelenggaraan pendidikan. Temuan ini mengindikasikan bahwa pencapaian educational equity di wilayah adat memerlukan tata kelola yang mampu menghubungkan kebijakan dengan kapasitas implementasi lokal, sekaligus memberikan ruang adaptasi bagi sekolah dan komunitas tanpa mengabaikan standar pendidikan nasional. Penelitian ini memiliki keterbatasan pada cakupan empat distrik dan penggunaan purposive sampling terhadap 43 informan, sehingga temuan lebih tepat dipahami sebagai penjelasan kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik ke seluruh wilayah Papua Selatan. Perspektif anak sebagai penerima langsung layanan pendidikan juga belum dikaji secara mendalam, sementara desain kualitatif belum memungkinkan pengukuran kuantitatif mengenai besaran ketimpangan pendidikan. Selain itu, periode pengumpulan data yang terbatas belum sepenuhnya menangkap perubahan tata kelola dan implementasi kebijakan dalam jangka panjang. Penelitian berikutnya perlu memperluas lokasi dan melibatkan perspektif anak asli Papua secara langsung, menggunakan desain longitudinal untuk menelusuri perubahan implementasi, serta mengombinasikan pendekatan kualitatif dan kuantitatif untuk menghubungkan mekanisme tata kelola dengan indikator akses, partisipasi, kualitas layanan, dan kesenjangan capaian pendidikan. Studi komparatif dengan komunitas adat di wilayah lain di Indonesia maupun masyarakat Indigenous di negara lain juga penting untuk mengidentifikasi mekanisme tata kelola yang dapat direplikasi sekaligus disesuaikan dengan karakteristik sosial-budaya lokal.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih dan penghargaan kepada Direktorat Riset, Teknologi, dan Pengabdian kepada Masyarakat (DRTPM), Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi Republik Indonesia, atas dukungan pendanaan penelitian berdasarkan Kontrak Penelitian tanggal 13 April 2026 Nomor

293/C3/DT.05.00/PL-Baru/2026 serta Kontrak Turunan tanggal 30 April 2026 Nomor 405/DST/LL14/AL.04.03/2026. Dukungan tersebut telah memberikan kontribusi penting terhadap pelaksanaan penelitian ini. Penulis juga menyampaikan apresiasi kepada STISIPOL Yaleka Maro Merauke, pemerintah daerah, sekolah, guru, orang tua/wali, tokoh adat, dan seluruh informan di Kabupaten Merauke yang telah memberikan dukungan, informasi, dan partisipasi selama proses penelitian.

REFERENCES

- [1] A. Fitzgerald, T. Avirmed, and N. Battulga, "Exploring the factors informing educational inequality in higher education: a systematic literature review," *Perspect. Policy Pract. High. Educ.*, vol. 29, no. 4, pp. 199–209, 2025.
- [2] S. S. Ghosh, "Navigating educational inequities in the USA: A statistical analysis of socio-economic and cultural barriers faced by young adults in formal education," *Stud. Educ. Adults*, vol. 56, no. 2, pp. 158–176, 2024.
- [3] N. Kenny, S. McCoy, and J. O'Higgins Norman, "A whole education approach to inclusive education: An integrated model to guide planning, policy, and provision," *Educ. Sci.*, vol. 13, no. 9, p. 959, 2023.
- [4] G. De Beco, "The right to 'inclusive' education," *Mod. Law Rev.*, vol. 85, no. 6, pp. 1329–1356, 2022.
- [5] L. Sibanda, "Strategies for achieving equity-based education: Towards an equitable education system," in *Social justice and culturally-affirming education in K-12 settings*, IGI Global Scientific Publishing, 2023, pp. 133–152.
- [6] A. Morén and J. Ramberg, "Inclusive education policymaking in a multi-level governance education system: the case of the Swedish Association of Local Authorities and Regions (SALAR)," *Nord. J. Stud. Educ. Policy*, vol. 11, no. 3, pp. 207–217, 2025.
- [7] K. Z. Berhanu and D. Gobie, "Adequacy of capacity building and stakeholder involvement in decentralized education management: Evidence from Ethiopia," *Cogent Soc. Sci.*, vol. 9, no. 2, p. 2247151, 2023.
- [8] C. Hajisoteriou and G. Sorkos, "Towards a new paradigm of 'Sustainable Intercultural and inclusive education': A comparative 'blended' approach," *Educ. Inq.*, vol. 14, no. 4, pp. 496–512, 2023.
- [9] M. Brown *et al.*, "Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from four European countries," *Policy Futur. Educ.*, vol. 20, no. 5, pp. 580–607, 2022.
- [10] E. Shizha, "Fostering cultural and cognitive justice through inclusive learning: Promotion of indigenous knowledge systems for sustainable learning," in *Harnessing Indigenous Epistemologies for Sustainable Progress*, IGI Global Scientific Publishing, 2025, pp. 385–406.
- [11] M. A. Ramatea, "Decolonizing barriers for inclusive education of learners with visual impairments in rural mainstream schools," *Br. J. Spec. Educ.*, vol. 53, no. 1, pp. 18–28, 2026.
- [12] A. Khatib *et al.*, "Policy implementation of disability education in inclusive schools: a comparative case study of Islamic and public education systems in Indonesia," *Int. J. Incl. Educ.*, pp. 1–39, 2026.
- [13] L. E. Ciolan, L. Ciolan, and D. Florescu, "Municipal Governance and Integrated Early Childhood Services: Scaling Intersectoral Coordination in a Romanian Metropolitan Area," *Transylvanian Rev. Adm. Sci.*, pp. 28–45, 2026.
- [14] F. Doğuş and B. Çam Aktaş, "Teachers' Perspectives on the Factors Shaping Access to Education," *Educ. Urban Soc.*, vol. 58, no. 6, pp. 653–691, 2026.
- [15] R. Küçüksüleymanoğlu, "Principles of equality: Social justice and equal opportunities," in *Creating positive and inclusive change in educational environments*, IGI Global Scientific Publishing, 2025, pp. 23–52.
- [16] R. Rangarajan, U. Sharma, and C. Grové, "Inclusion and equity in India's new National Education Policy (NEP): an analysis using the Context Led Model of Education Quality," *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 29, no. 6, pp. 975–995, 2025.
- [17] C. Carstens, F. M. Santangelo, and N. Hashida, "Navigating Horizontal Transitions: Building Participation and Support for Young Learners and Families in Educational and Community Settings," *All means All!-opentextb. Divers. Educ.*, 2025.
- [18] J. Schuster and N. Kolleck, "Between capacity development and contestation: a systematic review of the involvement of inter-and non-governmental actors in inclusive education," *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 28, no. 8, pp. 1450–1473, 2024.

- [19] M. Nadeem, “Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement,” *Soc. Sci. Humanit. Open*, vol. 9, p. 100835, 2024.
- [20] A. Paquin, “The Integration of Indigenous Knowledge in Education,” 2023.
- [21] D. R. Nachayeva, “The role of secondary education institutions in the formation of national identity,” *«Педагогикалық өлшемдер» ғылыми-практикалық журналы*, vol. 1, no. 1, pp. 63–69, 2025.
- [22] A. Lunda *et al.*, “Supporting the cultural identity development of Indigenous youth: Findings from an Indigenous educators’ community-of-practice,” *Educ. Sci.*, vol. 14, no. 12, p. 1272, 2024.
- [23] C. Hurd and T. K. Stanton, “Community engagement as community development: Making the case for multilateral, collaborative, equity-focused campus-community partnerships,” *Community Dev.*, vol. 54, no. 6, pp. 875–898, 2023.
- [24] T. Yigitcanlar, A. David, W. Li, C. Fookes, S. E. Bibri, and X. Ye, “Unlocking artificial intelligence adoption in local governments: Best practice lessons from real-world implementations,” *Smart Cities*, vol. 7, no. 4, pp. 1576–1625, 2024.
- [25] Y. Yan, H. Sano, and L. A. Sumiya, “Policy capacity matters for education system reforms: A comparative study of two Brazilian states,” *J. Comp. Policy Anal. Res. Pract.*, vol. 25, no. 2, pp. 253–281, 2023.