

IDENTITAS LITERASI: ANALISIS RANAH SEHARI-HARI DAN RANAH SEKOLAH SISWA SEBAGAI SUMBER DAYA PENYUSUNAN TEKS MULTIMODAL DIGITAL

Ihsan Muhammad Dzikra^{1*}, Andoyo Sastromiharjo²

*Fakultas Pendidikan Bahasa dan Sastra, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung,
Indonesia¹²
E-mail: ihsanzikra13@upi.edu*

ABSTRAK

Proses desain dalam penyusunan teks multimodal digital membutuhkan sumber daya yang dipengaruhi oleh identitas literasi siswa. Identitas literasi dibentuk dari kehidupan sehari-hari dan pembelajaran yang diperoleh di sekolah. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan identitas literasi siswa dari ranah sehari-hari dan ranah sekolah. Penelitian ini juga merupakan *preliminary research* sebagai bagian dari analisis kebutuhan pengembangan buku pedoman penyusunan teks multimodal digital. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif-komparatif, membandingkan ranah sehari-hari dengan ranah sekolah dalam membentuk identitas literasi. Data dikumpulkan dari 423 orang siswa tingkat menengah menggunakan angket dan tes. Data dianalisis menggunakan statistik non-parametrik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ranah sekolah menyumbang pengalaman dengan teks yang lebih besar bagi siswa dibandingkan dengan ranah sehari-hari. Walau demikian, konsumsi teks digital lebih banyak dilakukan di luar sekolah. Hal yang sama juga terjadi pada pengetahuan dan pengalaman siswa mengenai teknologi. Sementara itu, pengetahuan dan pengalaman sosial-budaya antara kedua ranah tidak memiliki perbedaan yang signifikan. Namun, partisipasi komunitas didominasi oleh kegiatan sekolah. Terakhir, pengetahuan siswa mengenai teks masih didominasi teks tertulis, kemudian diikuti teks tertulis dengan ilustrasi, teks visual, dan teks audiovisual. Namun berdasarkan tujuan komunikasi, siswa lebih mudah memahami teks yang memiliki unsur visual. Berdasarkan hasil tersebut, perlu mengintegrasikan teks digital yang didominasi oleh visual ke dalam pembelajaran, terutama untuk pembelajaran teks multimodal.

Kata Kunci: identitas literasi; multiliterasi *lifeworld*; *school-based-world*; *digital multimodal composing*.

PENDAHULUAN

Pembelajaran pada abad-21 dan perkembangan literasi menjadi multiliterasi menyesuaikan kebutuhan pembelajaran abad ini. Dari literasi tradisional yang hanya terbatas pada keterampilan berbahasa, berkembang dengan mempertimbangkan praktik dan konteks sosial-budaya tertentu; kemudian menjadi lebih luas dengan rangkaian kompetensi dan praktik sosial bersifat multidimensi (Bull & Anstey, 2019; Serafini, 2014). Salah satu penyebab dari perkembangan tersebut adalah teknologi, komunikasi, dan budaya yang berubah seiring berjalannya waktu sehingga membuat unsur dan cara membangun sebuah wacana menjadi lebih beragam (Anstey & Bull, 2018; Bull & Anstey, 2019; The New

London Group, 1996). Keberagaman turut mengubah fokus literasi dari monomodal menjadi multimodal dengan mempertimbangkan berbagai mode dan sistem semiotika selain linguistik dalam membuat makna (Anstey & Bull, 2018; Cope & Kalantzis, 2000). Namun, multimodal bukanlah hal baru. Keterjangkauan teknologi mengubah sesuatu yang dulu sangat terbatas menjadi sangat umum. Dapat dilihat, hanya dengan ponsel, seseorang bisa mengonsumsi dan memproduksi teks multimodal kapan saja dan di mana saja (Mills, 2011).

Sekolah sebagai lembaga pembelajaran memiliki landasan dan tujuan yang dikembangkan berdasarkan identitas yang dianutnya hingga menghasilkan sistem yang sejalan dengan hal tersebut (Arsyad & Sauri, 2024). Namun demikian, pengetahuan dan keterampilan tidak hanya diperoleh dan dipelajari melalui sekolah. Semenjak lahir, manusia sudah mulai mendapatkan semua hal tersebut hingga hari pertamanya memasuki lembaga pendidikan formal ini (Breitfeld & Saffran, 2024; Santrock, 2015). Masalahnya, tidak semua pengalaman siswa di ranah sehari-hari bisa dianggap sebagai nilai yang diterima sekolah. Sekolah hanya mengambil pengalaman yang sesuai dengan kapitalnya, kemudian mengabaikan pengalaman lain sehebat apa pun itu (Merchant, 2007). Contohnya, siswa awal sekolah yang bisa membaca dan menulis dengan baik lebih dianggap bernilai oleh sekolah dibandingkan siswa yang bisa mengoperasikan perangkat digital. Hal ini memunculkan pemikiran negatif bagi siswa bahwa ranah sekolah dan ranah sehari-hari adalah dua dunia yang terpisah.

Salah satu perbedaan nilai yang dianut sekolah dengan ranah sehari-hari siswa terdapat dalam pemilihan materi ajar. Teks dalam pembelajaran bahasa di sekolah masih bersifat konvensional, terbatas pada keterampilan baca-tulis (Rahayu dkk., 2024). Jika melihat ranah sehari-hari, interaksi siswa dengan teks tertulis sudah mulai berkurang; tergantikan oleh teks multimodal yang tidak hanya mengandalkan linguistik, tetapi juga mode dan sistem semiotika lain (Jewitt dkk., 2016). Perbedaan ini menimbulkan kekhawatiran bahwa apa yang dipelajari di sekolah tidak bisa membantu ranah sehari-hari. Pun sebaliknya, ranah sehari-hari tidak bisa mendukung pembelajaran di sekolah. Maka demikian, muncul kebutuhan untuk mengintegrasikan multiliterasi dan multimodal yang biasa dihadapi siswa dalam ranah sehari-hari sebagai bagian dan tujuan dari pembelajaran bahasa di sekolah.

Pembahasan multiliterasi dan multimodal tidak lepas dari membicarakan desain sebagai proses pembuatan makna, baik untuk konsumsi maupun produksi (Anstey & Bull, 2018). Proses ini mengandalkan sumber daya sebagai bahan baku utama untuk membuat makna. Tujuan, audiens, sosial, budaya, teknologi, strategi, semiotik, tekstual, konteks, serta manusia dan non-manusia akan menjadi sumber utama bagi individu dalam proses desain makna (Anstey & Bull, 2018). Namun,

seluruh sumber daya ini dipengaruhi oleh identitas literasi yang dimiliki oleh individu (Anstey & Bull, 2018).

Identitas literasi merupakan identitas yang dibangun oleh individu berdasarkan pengalaman hidup yang berhubungan dengan literasi dan aktivitas literasi (Anstey & Bull, 2018). Identitas ini dibawa oleh siswa ketika berinteraksi dengan situasi literasi, seperti melakukan atau mempelajari literasi. Identitas literasi dibentuk dari dua ranah pengalaman, yaitu *lifeworld* dan *school-based world* (Anstey & Bull, 2018). Artinya, gabungan pengalaman sosial dan budaya yang diperoleh dari ranah sehari-hari dengan pengalaman dan aktivitas pedagogis di sekolah akan membentuk identitas literasi siswa. Hasil dari gabungan tersebut terdiri atas *prior experience with texts, knowledge about texts, social and cultural knowledge and experiences*, dan *technological knowledge and experiences* (Anstey & Bull, 2018).

Prior experiences with texts merupakan pengalaman siswa dengan berbagai jenis teks. Pengalaman ini dibentuk oleh beragam faktor selama masa hidupnya. Sesuai dengan teori sosio-kultural Vygotsky, kebiasaan mengakses dan berinteraksi dengan teks dalam berbagai situasi memperkaya pengetahuan tentang teks dari segi pengalaman (Arshad & Chen, 2009). Pengalaman tersebut tentu didukung dengan kemudahan akses terhadap berbagai jenis teks sehingga individu yang memiliki berbagai koleksi teks juga memiliki pengalaman yang lebih kaya (Clark & Teravainen, 2017).

Knowledge about texts merupakan pengetahuan yang dimiliki siswa terkait teks. Pengetahuan eksplisit mengenai genre dan struktur serta tujuan dan fungsi teks diajarkan langsung melalui pembelajaran di sekolah dengan berbagai pendekatan dan metode yang tepat (Qian, 2023). Namun, pengetahuan tidak hanya dipelajari di sekolah, tetapi juga diperoleh dari pemahaman sendiri ketika mengalami suatu teks. Bahkan hanya dengan mengobservasi model, individu dapat mengulangi apa yang mereka pahami dari observasi tersebut (Bandura dalam Santrock, 2015). Dari kedua sumber ini, individu dapat memahami struktur genre teks dan tujuan komunikasinya.

Social and cultural knowledge and experiences merupakan pengalaman dan pengetahuan sosial-budaya. Latar belakang sosial-budaya individu yang diperoleh dari pengalaman dan pembelajaran dapat menjadi modal literasi, seperti preferensi dan representasi budaya yang dianutnya. Hal ini mencakup jenis sosial-budaya yang dikonsumsi-produksi dan penguasaan bahasa (Wetzel dkk., 2019). Selain hal tersebut, pengalaman hidup siswa dapat diintegrasikan ke dalam konten pembelajaran untuk keterlibatan yang bermakna dari latar belakang budaya yang berbeda (Harker, 2024).

Technological knowledge and experiences merupakan pengetahuan dan pengalaman terkait penguasaan teknologi. Teknologi menjadi jembatan teknis yang menghubungkan berbagai literasi dan praktik literasi. Maka, pengetahuan dan pengalaman ini ikut menjadi dasar dalam literasi modern. Literasi digital pada dasarnya lebih dari pengetahuan dasar mengenai operasional alat (Tinmaz dkk., 2022). Namun itu akan sulit dicapai jika dasar dari literasi digital berupa akses terhadap alat dan kemampuan dasar untuk menggunakannya tidak dikuasai.

Merancang dan mempersiapkan pembelajaran multiliterasi dan multimodal butuh pertimbangan terkait identitas literasi siswa. Di dalam pembelajaran, intervensi guru terbatas pada ranah sekolah dan tidak bisa mengintervensi ranah sehari-hari siswa. Maka, rancangan pembelajaran multiliterasi dan multimodal adalah tentang bagaimana guru melihat kekurangan pada pembelajaran di ranah sekolah, mengintegrasikan ranah sehari-hari siswa ke dalam pembelajaran sekolah, memberikan jalan bagi siswa untuk mengaplikasikan apa yang telah dipelajari di ranah sekolah ke dalam ranah sehari-hari (Papadopoulou, dkk., 2025).

Multiliterasi dan multimodal dalam pembelajaran bahasa bukan hal baru yang dilakukan. Beberapa penelitian terdahulu yang telah dilakukan dan menjadi landasan penelitian ini di antaranya dilakukan oleh Lim, dkk. (2021), Fasting (2022), Bal (2018), dan Howard dkk. (2017). Lim, dkk. (2021) membuktikan bahwa walaupun menerapkan multiliterasi, fokus pembelajaran siswa tetap pada mempersiapkan diri untuk ujian dan masa depan. Selain itu, siswa lebih memilih memisahkan ranah sekolah dengan ranah sehari-hari. Pada Fasting (2022), siswa masih membawa kebiasaan verbal ke dalam pembelajaran dan beranggapan bahwa membuat video sebagai produk pembelajaran memakan waktu. Pada Bal (2018), membaca dan menulis di sekolah dinilai berat oleh siswa. Namun, reaksi siswa berbeda ketika dihadapkan pada media digital yang berbeda; menghubungkan minat mereka terhadap *wattpad* dengan membaca dan menulis. Pada Howard, dkk. (2017), literasi dinilai sebagai pengalaman belajar sosial dari usia muda. Pengalaman tersebut datang dalam berbagai bentuk dalam konteks rumah dan sekolah yang juga berbeda-beda.

Penelitian-penelitian tersebut menampilkan bagaimana literasi dan multiliterasi menjadi bagian dari pembelajaran. Namun, pembelajaran yang dilakukan berjalan begitu saja tanpa mempertimbangkan identitas literasi yang dimiliki siswa. Berdasarkan hal tersebut, penelitian ini dilakukan untuk mengidentifikasi dan mendeskripsikan identitas literasi siswa sebagai pertimbangan untuk merancang pembelajaran multiliterasi dan multimodal. Penelitian ini akan melihat bagaimana pengalaman literasi siswa di ranah sehari-hari dan sekolah, pengetahuan siswa mengenai teks, pengetahuan sosial-budaya siswa, serta kemampuan dan

ketertarikan siswa terhadap teknologi untuk menunjang pembelajaran.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif-komparatif, membandingkan ranah sehari-hari dengan ranah sekolah dalam membentuk identitas literasi siswa. Identitas literasi dikaji berdasarkan *prior experiences with texts, knowledge about texts, social & cultural knowledge and experiences*, dan *technological knowledge and experiences* oleh Anstey & Bull (2018) dan Bull & Anstey (2019).

Data dikumpulkan dari 423 orang siswa tingkat menengah pertama (SMP). Instrumen yang digunakan berupa angket dan tes. Angket dengan skala likert digunakan untuk mengukur *prior experiences with texts, social & cultural knowledge and experiences*, dan *technological knowledge and experiences* pada ranah sekolah dan ranah sehari-hari. Tes pilihan ganda digunakan untuk mengukur *knowledge about texts*. Indikator dan sub-indikator untuk setiap bagian dapat dilihat pada lampiran.

Data yang terkumpul dianalisis menggunakan statistik non-parametrik. Keputusan ini disesuaikan dengan bentuk data dan hasil uji reliabilitas dan normalitas data yang hanya memungkinkan diuji dengan statistik non-parametrik. Uji perbandingan dilakukan menggunakan Friedman Test dan Wilcoxon Signed-Rank Test. Data disajikan dalam bentuk tabel serta diagram perbandingan dan diinterpretasi sesuai keadaan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian

Prior Experience with Texts pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-hari

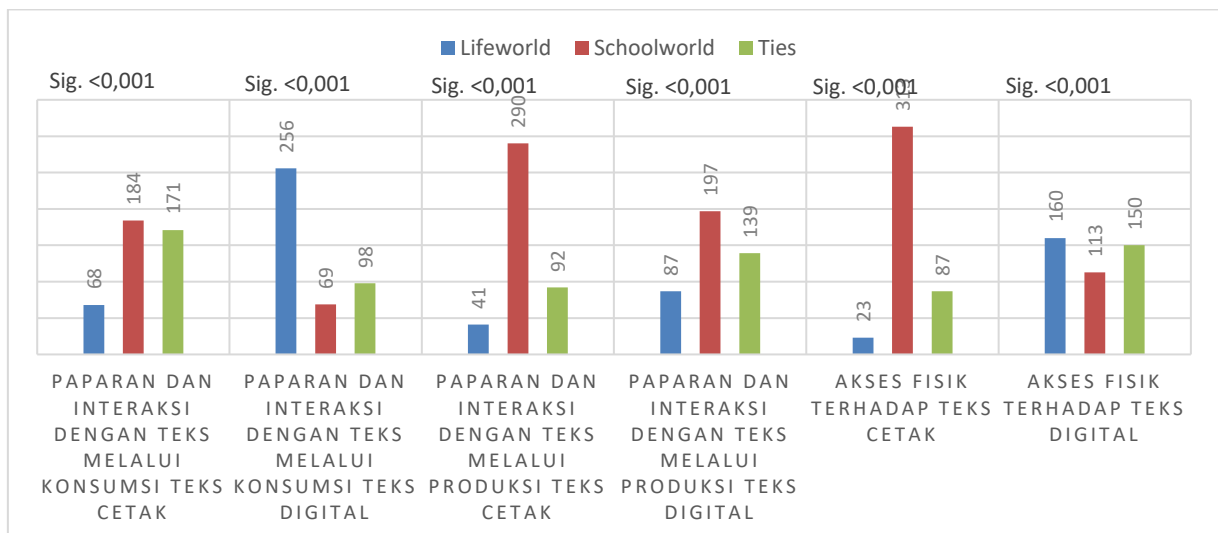
Pengukuran pengalaman siswa dengan teks dilakukan berdasarkan dua indikator utama, yaitu paparan dan interaksi siswa dengan teks serta akses fisik siswa terhadap teks. Kedua indikator tersebut masih terbagi ke dalam sub-indikator berdasarkan keterampilan berbahasa yang digunakan, yaitu mengonsumsi teks dan memproduksi teks. Berdasarkan masing-masing keterampilan tersebut, teks dibedakan berdasarkan bentuk penyajian teks, yaitu teks cetak dan teks digital.

Tabel 1. Hasil Pengujian *Prior Experience with Texts* pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-Hari

<i>Test Statistics^a</i>	Z	Sig. (2-tailed)
[SC] PI Konsumsi Teks Cetak - [LF] PI Konsumsi Teks Cetak	-6,866 ^b	<0,001
[SC] PI Konsumsi Teks Digital - [LF] PI Konsumsi Teks Digital	-9,852 ^c	<0,001
[SC] PI Produksi Teks Cetak - [LF] PI Produksi Teks Cetak	-12,878 ^b	<0,001
[SC] PI Produksi Teks Digital - [LF] PI Produksi Teks Digital	-6,075 ^b	<0,001
[SC] AF Teks Cetak - [LF] AF Teks Cetak	-14,796 ^b	<0,001
[SC] AF Teks Digital - [LF] AF Teks Digital	-4,119 ^c	<0,001
[SC] Rata-rata PI - [LF] Rata-rata PI	-7,741 ^b	<0,001
[SC] Rata-rata AF - [LF] Rata-rata AF	-11,124 ^b	<0,001

Keterangan: SC = Ranah Sekolah, LF = Ranah Sehari-hari, PI = Paparan dan Interaksi dengan Teks, AF = Akses Fisik
a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on negative ranks; c. Based on positive ranks

Berdasarkan data yang dikumpulkan, paparan dan interaksi siswa dengan teks memperoleh hasil yang didominasi oleh ranah sekolah. Pada konsumsi teks cetak, produksi teks cetak, dan produksi teks digital, ranah sekolah mengungguli ranah sehari-hari dengan jarak lebih dari seperempat total responden. Terlihat bahwa sebagian besar siswa masih memperoleh paparan dan interaksi teks melalui kegiatan di sekolah. Kegiatan membaca berbagai teks dominan dilakukan di sekolah. Hal yang sama juga terjadi pada produksi; tidak hanya memproduksi teks cetak (seperti menulis), tetapi juga memproduksi teks digital juga dominan dilakukan di sekolah. Bagi teks cetak, hasil ini masih mengukuhkan proses konsumsi-produksi sebagai kegiatan sekolah yang tidak dibawa ke ranah sehari-hari. Bagi produksi teks digital, hasil ini menunjukkan bahwa kegiatan pembelajaran di sekolah sudah mulai menerapkan bentuk teks selain teks tulis sebagai luaran hasil belajar siswa.



Grafik 1. Perbandingan Indikator Paparan dan Interaksi dan Akses Fisik terhadap Teks antara Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-hari

Hal lain yang ikut menjadi perhatian pada hasil suara paparan dan interaksi teks adalah banyaknya jumlah *ties*. Di antara ranah sekolah dan ranah sehari-hari, jumlah suara terbanyak kedua dan konsisten untuk setiap sub-indikator adalah suara yang sama antara ranah sekolah dan ranah sehari-hari. Artinya, beberapa responden

menyampaikan bahwa pengalaman dan interaksi mereka dengan teks di ranah sekolah sama dengan pengalaman mereka di ranah sehari-hari. Namun demikian, *ties* memiliki perbedaan dominasi, sehingga perlu ditelusuri lebih lanjut.

Tabel 2. Perbandingan *Ties* dalam *Prior Experience with Texts*

<i>Crosstabs</i>	1	2	3	4	5
[SC] PI Konsumsi Teks Cetak - [LF] PI Konsumsi Teks Cetak	16	21	59	56	19
% within [SC]	53,3	40,4	44,7	45,2	22,4
% within [LF]	32,7	26,9	41,0	47,5	55,9
[SC] PI Konsumsi Teks Digital - [LF] PI Konsumsi Teks Digital	14	9	25	37	13
% within [SC]	23,0	9,9	18,4	35,6	41,9
% within [LF]	50,0	18,8	31,6	24,7	11,0
[SC] PI Produksi Teks Cetak - [LF] PI Produksi Teks Cetak	4	7	11	22	48
% within [SC]	30,8	31,8	23,9	18,6	21,4
% within [LF]	11,1	7,9	8,3	22,2	72,7
[SC] PI Produksi Teks Digital - [LF] PI Produksi Teks Digital	33	36	33	25	12
% within [SC]	54,1	31,0	28,0	25,5	40,0
% within [LF]	23,7	34,6	37,1	42,4	37,5
[SC] AF Teks Cetak - [LF] AF Teks Cetak	5	7	24	23	28
% within [SC]	55,6	33,3	39,3	21,1	12,6
% within [LF]	7,4	6,9	17,5	28,4	80,0
[SC] AF Teks Digital - [LF] AF Teks Digital	15	25	42	39	29
% within [SC]	31,3	24,5	34,4	42,4	49,2
% within [LF]	42,9	34,7	35,0	32,5	38,2

Keterangan: : SC = Ranah Sekolah, LF = Ranah Sehari-hari, PI = Paparan dan Interaksi dengan Teks, AF = Akses Fisik

Berdasarkan Tabel 2, terlihat bahwa sebaran *ties* tidak sama satu sama lain. Pada konsumsi teks cetak, respons *ties* dominan berada pada 3 dan 4 dengan persentase pemilihan yang sama melebihi 40%. Pada konsumsi teks digital, *ties* masih didominasi oleh intensitas 3 dan 4 dengan sebaran persentase yang terbagi dalam dua kelompok besar. Pada produksi teks cetak, *ties* berbanding terbalik dengan konsumsi teks digital. Terdapat peningkatan jumlah responden yang memilih seiring dengan peningkatan intensitas sehingga hasil tertinggi berada pada intensitas sering. Pada produksi teks digital, *ties* lebih banyak berada pada intensitas bawah. Hampir seratus responden memilih jarang hingga rata-rata dalam hal produksi teks digital dengan persentase beragam.

Berdasarkan hasil tersebut, disimpulkan bahwa pengalaman dan interaksi siswa dengan teks didominasi oleh kegiatan di ranah sekolah. Siswa mengonsumsi teks cetak (seperti membaca buku) dan memproduksi teks (seperti mencatat dan menyelesaikan tugas) sebagai bagian dari tugas dan kegiatan sekolah. Namun di luar itu, konsumsi teks digital belum dilakukan di sekolah. Kegiatan ini lebih dominan dilakukan siswa di ranah sehari-hari mereka. Hal ini juga dipengaruhi oleh kebiasaan siswa. Konsumsi teks cetak yang dilakukan siswa di ranah sehari-hari juga mendukung konsumsi teks cetak di ranah sekolah. Walau demikian, konsumsi teks cetak di sekolah tidak menjamin siswa juga mengonsumsinya di rumah. Kebiasaan yang sama juga terjadi pada memproduksi teks cetak. Siswa yang memiliki pengalaman menulis di ranah sehari-hari akan membawa pengalaman tersebut ke sekolah. Sebaliknya, kegiatan menulis yang menjadi kewajiban di sekolah tidak selalu berdampak pada kegiatan menulis siswa di ranah sehari-hari.

Tetapi, kasus yang berbeda terjadi pada teks digital. Walaupun sekolah belum menerapkan konsumsi teks digital, penerapan produksi teks digital melalui tugas sekolah dapat membantu siswa dalam memproduksi teks digital di ranah sehari-hari mereka. Bagi yang sudah memiliki pengalaman produksi di ranah sehari-hari, mereka akan lebih terbantu dalam menyelesaikan tugas-tugas produksi teks digital di sekolah.

Indikator kedua dalam *prior experiences with texts* adalah akses fisik terhadap teks. Indikator ini terbagi atas dua sub-indikator yang dibedakan atas bentuk teks, yaitu teks cetak dan teks digital. Pada akses fisik terhadap teks cetak, ranah sekolah unggul secara mutlak (mencapai sepertiga dari total responden) dibandingkan ranah sehari-hari. Pada akses fisik terhadap teks digital, ranah sehari-hari unggul tipis dengan perbedaan yang tidak jauh antara ranah sehari-hari, *ties*, dan ranah sekolah. Berdasarkan hasil ini, terlihat bahwa siswa sangat kekurangan akses terhadap bahan bacaan cetak di ranah sehari-hari mereka. Siswa lebih mengandalkan ranah sekolah sebagai tempat mendapatkan bahan bacaan cetak seperti buku pelajaran dan buku umum. Sementara pada teks digital, ranah hampir seimbang. Siswa bisa mendapatkan teks digital melalui ponsel dan perangkat komputer di rumah, yang juga mereka bawa ke sekolah. Bagi yang tidak mendapatkan perangkat komputer di rumah, mereka mendapatkan akses tersebut di sekolah melalui penggunaan perangkat untuk media pembelajaran atau pembelajaran teknologi informasi.

Pada kedua sub-indikator tersebut, *ties* masih menduduki peringkat kedua, terlebih pada akses fisik terhadap teks digital. Pada *ties* akses fisik teks cetak, terdapat ketimpangan persentase yang jauh pada intensitas ekstrem. Persentase 55,6% ranah sekolah mendominasi intensitas tidak setuju dan persentase 80% di ranah sehari-hari mendominasi intensitas setuju. Berdasarkan hal ini, siswa yang tidak memperoleh akses fisik terhadap teks cetak di sekolah juga tidak memperolehnya di ranah sehari-hari. Sementara itu, siswa yang memiliki akses fisik lengkap terhadap teks cetak di rumah juga memiliki akses yang sama di sekolah. Hal ini berbeda dengan akses fisik terhadap teks digital. Perbedaan persentase yang cukup jauh terlihat pada kedua intensitas ekstrem. Pada intensitas tidak setuju, 42,9% yang memilih ranah sehari-hari juga menentukan pilihan yang sama di ranah sekolah. Pada intensitas setuju dan sangat setuju, 42,4% dan 49,2% siswa memilih ranah sekolah juga menentukan pilihan yang sama untuk ranah sehari-hari. Berdasarkan hal tersebut, siswa yang tidak memiliki akses fisik teks digital di ranah sehari-hari mereka juga tidak mendapatkan hal yang sama di ranah sekolah. Sebaliknya, siswa yang mendapatkan akses tersebut di ranah sekolah juga mendapatkan hal yang sama di ranah sehari-hari mereka.

Berdasarkan hasil tersebut, disimpulkan bahwa siswa memperoleh akses fisik yang berbeda untuk tiap jenis teks. Pada teks cetak, siswa memperolehnya melalui sekolah. Hasil menunjukkan bahwa siswa tidak memiliki teks cetak di rumah (seperti buku, majalah, koran, dsb.) yang menjadi sumber bahan bacaan. Siswa hanya mengandalkan buku teks pelajaran, materi pelajaran yang diberikan guru, dan koleksi buku perpustakaan sekolah sebagai sumber bacaan teks cetak. Hal ini berbeda ketika berhadapan dengan teks digital. Era teknologi membuat ponsel sebagai kebutuhan utama dalam penunjang kehidupan. Siswa juga memiliki perangkat ponselnya masing-masing. Sekolah melaksanakan pembelajaran dengan memanfaatkan ponsel siswa dan menyediakan perangkat komputer di sekolah. Dengan dua hal ini, siswa memiliki akses terhadap teks digital, baik di kehidupan sehari-hari mereka maupun di sekolah.

Social & Cultural Knowledge and Experiences pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-hari

Pengukuran pengetahuan dan pengalaman siswa mengenai sosial dan budaya dilakukan berdasarkan tiga indikator utama, yaitu representasi budaya, penguasaan bahasa asing, dan partisipasi dalam komunitas. Masing-masing indikator terbagi ke dalam beberapa sub-indikator. Pada representasi budaya, sub-indikator yang ditanyakan berupa pola konsumsi dan produksi teks lokal, nasional, dan internasional. Pada penguasaan bahasa asing dan partisipasi komunitas, sub-indikator terbagi atas proses konsumsi dan produksi teks.

Tabel 3. Hasil Pengujian *Social & Cultural Knowledge and Experiences* pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-hari

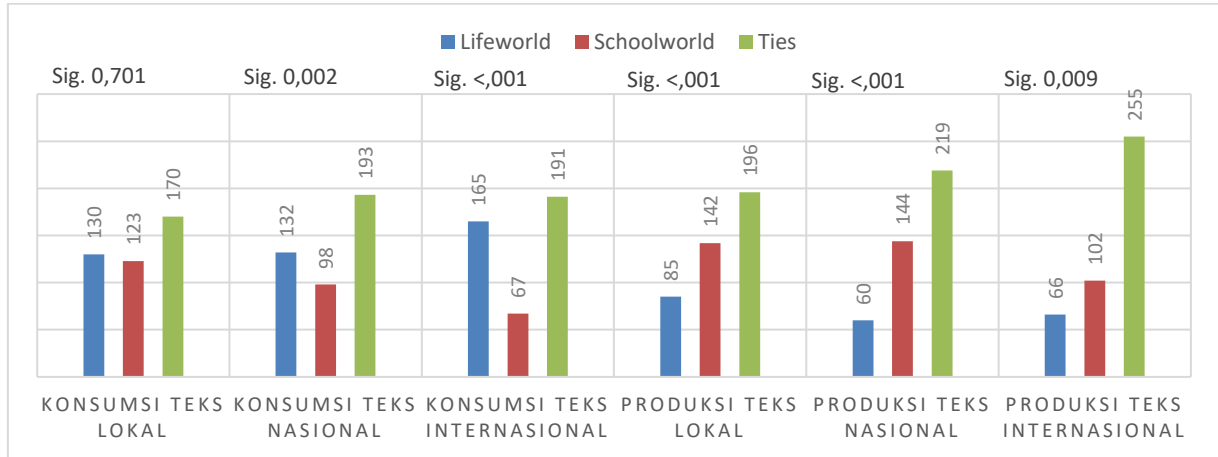
<i>Test Statistics^a</i>	Z	Sig. (2-tailed)
[SC] RB dalam Konsumsi Teks Lokal - [LF] RB dalam Konsumsi Teks Lokal	-0,384 ^b	0,701
[SC] RB dalam Konsumsi Teks Nasional - [LF] RB dalam Konsumsi Teks Nasional	-3,032 ^b	0,002
[SC] RB dalam Konsumsi Teks Internasional - [LF] RB dalam Konsumsi Teks Internasional	-5,823 ^b	<0,001
[SC] RB dalam Produksi Teks Lokal - [LF] RB dalam Produksi Teks Lokal	-4,604 ^c	<0,001
[SC] RB dalam Produksi Teks Nasional - [LF] RB dalam Produksi Teks Nasional	-6,017 ^c	<0,001
[SC] RB dalam Produksi Teks Internasional - [LF] RB dalam Produksi Teks Internasional	-2,621 ^c	0,009
[SC] PB dalam Mengonsumsi Teks - [LF] PB dalam Mengonsumsi Teks	-1,763 ^b	0,078
[SC] PB dalam Memproduksi Teks - [LF] PB dalam Memproduksi Teks	-0,742 ^b	0,458
[SC] PK dalam Konsumsi Teks - [LF] PK dalam Konsumsi Teks	-2,901 ^b	0,004
[SC] PK dalam Produksi Teks - [LF] PK dalam Produksi Teks	-6,887 ^b	<0,001
[SC] Rata-rata RB - [LF] Rata-rata RB	-0,821 ^c	0,411
[SC] Rata-rata PB - [LF] Rata-rata PB	-1,831 ^c	0,067
[SC] Rata-rata PK - [LF] Rata-rata PK	-6,031 ^b	<0,001

Keterangan: : SC = Ranah Sekolah, LF = Ranah Sehari-hari, RB = Representasi Budaya, PB = Penguasaan Bahasa Asing, PK = Partisipasi Komunitas

a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on positive ranks; c. Based on negative ranks

Perbandingan indikator representasi budaya di ranah sekolah dan ranah sehari-hari memberikan hasil yang cukup terpola. Secara keseluruhan, *ties* mendominasi setiap sub-indikator, baik dalam hal konsumsi maupun produksi. Hasil tersebut diikuti ranah sehari-hari pada sub-indikator konsumsi dan ranah sekolah pada sub-indikator produksi. Namun demikian, tidak semua hasil memiliki perbedaan yang signifikan, terutama pada konsumsi teks lokal ($p = 0,701$) dan produksi teks

internasional ($p = 0,009$). Berdasarkan hal ini, konsumsi teks lokal dapat dinyatakan tidak terlalu berbeda untuk setiap ranah, sementara produksi teks internasional, *ties* mendominasi jauh dibandingkan ranah sekolah dan ranah sehari-hari.



Grafik 2. Perbandingan Indikator Representasi Budaya antara Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-Hari

Pada Tabel 4, *ties* memiliki sebaran yang berbeda-beda. Dominasi suara responden berada pada intensitas menengah jika menyangkut konsumsi dan produksi teks nasional dengan persentase melebihi 40% dalam kedua ranah. Sementara pada teks internasional, konsumsi dan produksi berada pada intensitas rendah dengan persentase mencapai 79% pada kedua ranah. Sementara pada teks lokal, konsumsi lebih unggul dibandingkan produksi dengan persentase yang hampir seimbang antara ranah sekolah dan ranah sehari-hari.

Tabel 4. Perbandingan Ties dalam Social & Cultural Knowledge and Experiences

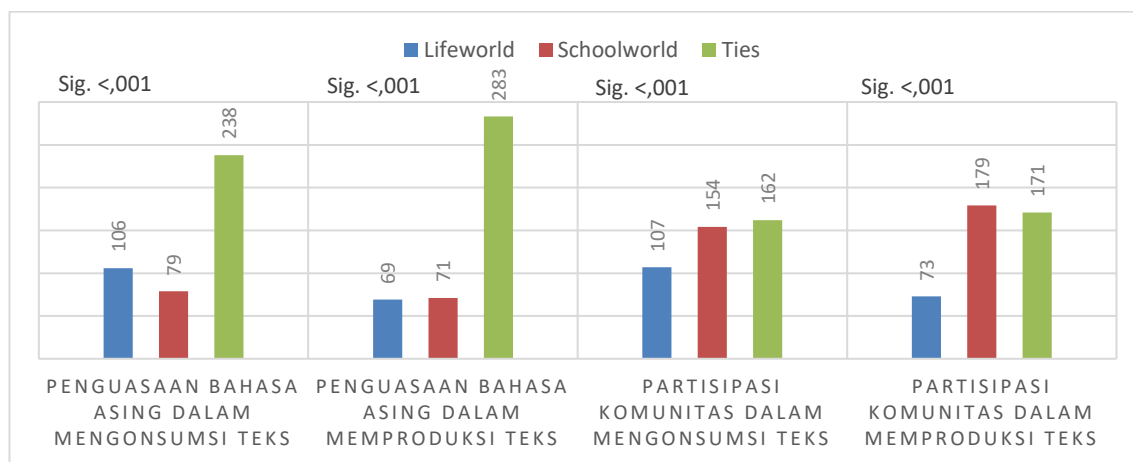
<i>Crosstabs</i>	1	2	3	4	5
[SC] RB dalam Konsumsi Teks Lokal - [LF] RB dalam Konsumsi Teks Lokal	9	36	49	68	8
% within [SC]	24,3	48,0	35,5	50,7	20,5
% within [LF]	39,1	35,3	42,2	48,9	18,6
[SC] RB dalam Konsumsi Teks Nasional - [LF] RB dalam Konsumsi Teks Nasional	10	38	66	66	13
% within [SC]	25,0	41,3	50,0	54,5	34,2
% within [LF]	43,5	48,1	46,8	46,2	35,1
[SC] RB dalam Konsumsi Teks Internasional - [LF] RB dalam Konsumsi Teks Intl	38	61	60	24	8
% within [SC]	43,7	44,5	45,8	47,1	47,1
% within [LF]	57,6	54,5	50,4	26,7	22,2
[SC] RB dalam Produksi Teks Lokal - [LF] RB dalam Produksi Teks Lokal	37	55	57	38	9
% within [SC]	67,3	52,9	35,6	47,5	37,5
% within [LF]	42,5	40,4	55,9	52,8	34,6
[SC] RB dalam Produksi Teks Nasional - [LF] RB dalam Produksi Teks Nasional	44	63	71	33	8
% within [SC]	75,9	53,8	54,2	37,1	28,6
% within [LF]	50,0	48,8	55,0	55,0	47,1
[SC] RB dalam Produksi Teks Internasional - [LF] RB dalam Produksi Teks Intl	106	76	56	9	8
% within [SC]	79,1	53,9	56,6	26,5	53,3
% within [LF]	66,3	57,6	62,2	34,6	53,3
[SC] PB dalam Mengonsumsi Teks - [LF] PB dalam Mengonsumsi Teks	68	60	71	29	10
% within [SC]	70,8	47,6	57,3	50,0	52,6
% within [LF]	68,0	57,7	55,5	41,4	47,6
[SC] PB dalam Memproduksi Teks - [LF] PB dalam Memproduksi Teks	144	76	45	13	5
% within [SC]	83,2	62,8	48,4	46,4	62,5
% within [LF]	80,9	63,3	61,6	32,5	41,7
[SC] PK dalam Konsumsi Teks - [LF] PK dalam Konsumsi Teks	13	28	56	42	23

% within [SC]	32,5	37,8	43,1	36,5	35,9
% within [LF]	27,7	28,9	45,5	41,6	41,8
[SC] PK dalam Produksi Teks - [LF] PK dalam Produksi Teks	18	39	50	33	31
% within [SC]	51,4	45,9	41,7	32,7	37,8
% within [LF]	24,7	38,2	41,0	40,7	68,9

Keterangan: SC = Ranah Sekolah, LF = Ranah Sehari-hari, PI = Paparan dan Interaksi dengan Teks, AF = Akses Fisik, PK = Partisipasi Komunitas

Berdasarkan hasil tersebut, terlihat bahwa siswa masih mengutamakan teks nasional dalam hal konsumsi dan produksi. Siswa membaca teks nasional, dan menyaksikan konten-konten nasional. Bersamaan dengan hal tersebut, siswa juga mengonsumsi dan mengerjakan tugas-tugas sekolah dengan standar budaya nasional. Pada konsumsi budaya internasional, siswa memperolehnya dari internet. Namun, hasil konsumsi tersebut tidak akan diterapkan dalam memproduksi teks seperti membuat tugas sekolah atau konten pribadi.

Pada indikator penguasaan bahasa asing, baik konsumsi maupun produksi di ranah sekolah maupun ranah sehari sama-sama rendah. Ranah sehari-hari sedikit mengungguli ranah sekolah dalam mengonsumsi teks bahasa asing tetapi dengan perbedaan yang tidak terlalu jauh. Kedua sub-indikator ini lebih didominasi oleh *ties* dengan perbedaan yang sangat jauh dengan ranah sekolah dan ranah sehari-hari.



Grafik 3. Perbandingan Indikator Penguasaan Bahasa Asing dan Partisipasi Komunitas antara Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-Hari

Ties pada indikator penguasaan bahasa asing berada pada titik ekstrem rendah. Baik konsumsi maupun produksi teks dengan bahasa asing, sebagian besar siswa menyatakan jarang dalam kedua ranah dengan persentase yang mencapai 83%. Baik konsumsi maupun produksi dalam ranah sekolah maupun sehari-hari, siswa memilih tidak menggunakan bahasa asing.

Berdasarkan hasil tersebut, disimpulkan bahwa penguasaan bahasa asing siswa cukup rendah. Hal ini ditunjukkan melalui konsumsi dan produksi teks siswa melalui ranah sehari-hari dan ranah sekolah. Pada ranah sehari-hari, siswa memilih untuk tidak mengonsumsi dan memproduksi teks berbahasa asing. Pada ranah sekolah, bahasa asing hanya fokus pada mata pelajaran bahasa asing, sementara pada pembelajaran lain menggunakan bahasa nasional.

Pada indikator partisipasi komunitas, ranah sehari-hari tidak unggul dalam sub-indikator apa pun. Partisipasi komunitas dalam mengonsumsi teks didominasi *ties* yang tidak jauh berbeda dengan ranah sekolah. Kondisi yang sedikit berbeda terjadi pada produksi teks dengan keunggulan ranah sekolah yang tidak jauh berbeda dengan *ties*. Berdasarkan hal ini, ada kekonsistenan untuk menyeimbangkan ranah sekolah dan ranah sehari-hari dan menyadari bahwa komunitas terbentuk di ranah sekolah.

Jika dilihat *ties* jawaban responden, suara konsisten pada titik tengah. Baik dalam konsumsi maupun produksi intensitas menengah mendominasi suara dengan persentase setiap ranah sama-sama mendekati 50%. Berdasarkan hal ini, siswa masih belum membedakan partisipasi komunitas antara ranah sekolah dan rumah, baik dari segi praktiknya maupun efeknya pada ranah yang berbeda.

Berdasarkan hasil ini, dapat disimpulkan bahwa ranah sekolah memberikan wadah dan kesempatan komunitas dalam mengonsumsi dan memproduksi teks. Praktik ini merupakan bagian dari pembelajaran kolaboratif. Selain itu, bertemunya siswa dengan teman-temannya di sekolah juga memunculkan partisipasi komunitas di luar praktik pembelajaran di sekolah. Siswa akan berkomunikasi satu sama lain, mengonsumsi teks secara bersama-sama, dan membicarakannya dengan sesama mereka.

Technological Knowledge and Experiences pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-hari

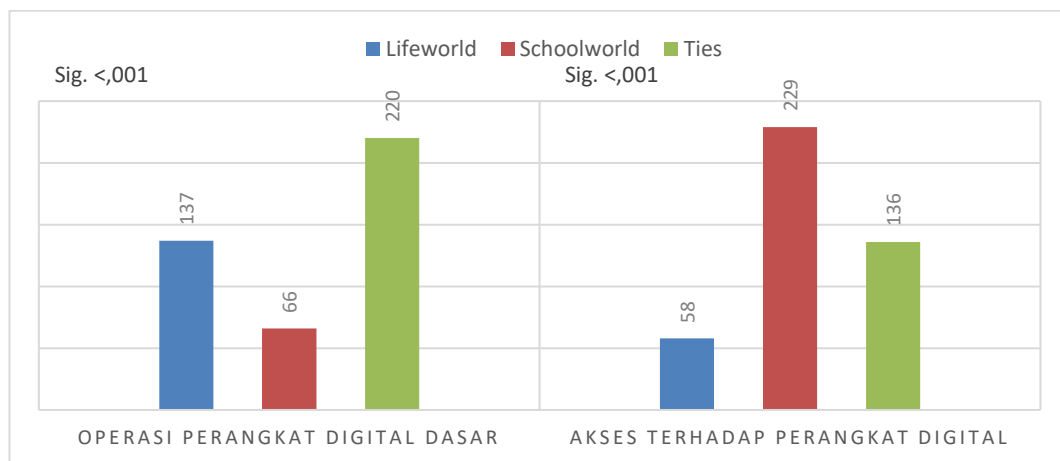
Pengukuran pengetahuan dan pengalaman siswa mengenai teknologi dilakukan berdasarkan dua indikator utama, yaitu kemampuan operasi digital dasar siswa dan akses siswa terhadap perangkat dan teknologi digital. Kedua indikator ini mengajukan pertanyaan berdasarkan ranah sekolah dan ranah sehari-hari.

Tabel 5. Hasil Pengujian *Technological Knowledge and Experiences* pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-hari

<i>Test Statistics^a</i>	Z	Sig. (2-tailed)
[SC] OP Digital Dasar - [LF] OP Digital Dasar	-4,553 ^b	<0,001
[SC] AP Digital - [LF] AP Digital	-9,969 ^c	<0,001

Keterangan: SC = Ranah Sekolah, LF = Ranah Sehari-hari, OP = Operasi Perangkat, AP = Akses Perangkat
a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on positive ranks; c. Based on negative ranks

Pada indikator operasi perangkat digital dasar, ranah sehari-hari lebih tinggi ranah sekolah walaupun *ties* mendominasi. Ranah sehari-hari mengungguli ranah sekolah dengan dua kali lipat jumlah suara dari ranah sekolah. Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan siswa mengoperasikan perangkat digital dasar berawal dari rumah. Perbedaan hasil cukup terlihat pada *ties*. Pada hasil *ties*, suara didominasi intensitas menengah (2, 3, dan 4) dengan persentase kedua ranah mencapai 60%. Hal ini menunjukkan bahwa baik ranah sekolah maupun ranah sehari-hari memiliki sumbangsih yang sama terhadap kemampuan siswa dalam mengoperasikan perangkat digital dasar.



Grafik 4. Perbandingan Indikator Operasi Perangkat Digital Dasar dan Akses terhadap Perangkat Digital antara Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-Hari

Berdasarkan hasil tersebut, disimpulkan bahwa pengetahuan dan pengalaman siswa dalam mengoperasikan perangkat digital dasar berasal dari ranah sekolah dan ranah sehari-hari. Siswa mempelajari penggunaan ponsel melalui kegiatan keseharian mereka. Di sekolah, siswa juga memperoleh pembelajaran terkait teknologi informasi. Sekolah yang menerapkan penggunaan teknologi digital dalam pembelajaran di sekolah secara tidak langsung memberikan pengetahuan dan pengalaman kepada siswa dalam menggunakan teknologi tersebut.

Tabel 6. Perbandingan *Ties* dalam *Technological Knowledge and Experiences*

<i>Crosstabs</i>	1	2	3	4	5
[SC] OP Digital Dasar - [LF] OP Digital Dasar	19	42	102	42	15
% within [SC]	39,6	44,7	57,3	58,3	48,4
% within [LF]	51,4	55,3	62,6	38,5	39,5
[SC] AP Digital - [LF] AP Digital	5	24	53	40	14
% within [SC]	27,8	48,0	48,2	27,6	14,0
% within [LF]	10,0	25,5	31,9	47,6	48,3

Keterangan: SC = Ranah Sekolah, LF = Ranah Sehari-hari, OP = Operasi Perangkat, AP = Akses Perangkat

Pada indikator akses terhadap perangkat digital, ranah sekolah mendominasi suara, jauh unggul dibandingkan ranah sehari-hari. Ranah sekolah memberikan akses perangkat yang lebih beragam kepada siswa. Respons *ties* pada indikator ini juga didominasi oleh respons intensitas menengah yang menyeimbangkan ranah sekolah

dan ranah sehari-hari. Jika dalam ranah sehari-hari siswa hanya memiliki ponsel, sekolah menyediakan perangkat lain seperti komputer, proyektor, dan layar interaktif di samping memanfaatkan ponsel siswa di dalam pembelajaran. Hal ini memberikan pengetahuan dan pengalaman berbeda kepada siswa dalam mengakses teknologi.

Berdasarkan hasil tersebut, disimpulkan bahwa akses teknologi dalam pembelajaran dapat disediakan oleh ranah sehari-hari dan ranah sekolah. Ranah sehari-hari menyediakan teknologi yang sudah akrab dengan kehidupan siswa. Sementara ranah sekolah memberikan teknologi lain yang bermanfaat untuk menunjang proses pembelajaran. Sinergi antara teknologi ranah sehari-hari dan ranah sekolah akan memperkaya pengetahuan dan pengalaman siswa dengan teknologi.

Knowledge about Texts pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-hari

Pengukuran pengetahuan dan pengalaman siswa mengenai teknologi dilakukan berdasarkan dua indikator utama, yaitu kemampuan operasi digital dasar siswa dan akses siswa terhadap perangkat dan teknologi digital. Kedua indikator ini mengajukan pertanyaan berdasarkan ranah sekolah dan ranah sehari-hari.

Pengukuran pengetahuan siswa mengenai teks dilakukan berdasarkan dua indikator utama, yaitu pengetahuan genre dan struktur teks serta kesadaran tujuan dan fungsi komunikasi. Pengukuran dilakukan dengan empat jenis teks dengan genre yang sama dan mewakili ranah sekolah dan ranah sehari-hari, yaitu teks tulis, teks tulis dengan ilustrasi, teks visual, dan teks audiovisual.

Tabel 7. Hasil Pengujian *Knowledge about Texts* pada Ranah Sekolah dan Ranah Sehari-Hari

<i>Test Statistics^a</i>	Z	Sig. (2-tailed)
[LF] PG Teks Tertulis dengan Ilustrasi - [LF] PG Teks Tertulis	-1,039 ^b	0,299
[SC] PG Teks Visual - [LF] PG Teks Tertulis	-1,151 ^c	0,250
[SC] PG Teks Audiovisual - [LF] PG Teks Tertulis	-4,847 ^c	<0,001
[SC] PG Teks Visual - [LF] PG Teks Tertulis dengan Ilustrasi	-2,198 ^c	0,028
[SC] PG Teks Audiovisual - [LF] PG Teks Tertulis dengan Ilustrasi	-5,922 ^c	<0,001
[SC] PG Teks Audiovisual - [SC] PG Teks Visual	-4,048 ^c	<0,001
[LF] KT Teks Tertulis dengan Ilustrasi - [LF] KT Teks Tertulis	-10,320 ^b	<0,001
[SC] KT Teks Visual - [LF] KT Teks Tertulis	-11,845 ^b	<0,001
[SC] KT Teks Audiovisual - [LF] KT Teks Tertulis	-8,714 ^b	<0,001
[SC] KT Teks Visual - [LF] KT Teks Tertulis dengan Ilustrasi	-3,835 ^b	<0,001
[SC] KT Teks Audiovisual - [LF] KT Teks Tertulis dengan Ilustrasi	-2,580 ^c	0,010
[SC] KT Teks Audiovisual - [SC] KT Teks Visual	-6,743 ^c	<0,001

Keterangan: SC = Ranah Sekolah, LF = Ranah Sehari-hari, PG = Pengetahuan Genre dan Struktur, KT = Kesadaran Tujuan dan Fungsi Komunikasi

a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on negative ranks; c. Based on positive ranks

Pada indikator pengetahuan genre dan struktur, hasil pengujian (TABEL) menunjukkan bahwa teks tertulis dengan ilustrasi lebih unggul dibandingkan teks tertulis, tetapi tidak signifikan ($p < 0,299$). Jika dibandingkan dengan teks visual dan teks audiovisual, teks ilustrasi lebih unggul secara signifikan (dengan masing-

masing $p = 0,028$ dan $p < 0,001$). Teks tertulis mengungguli teks visual, tetapi juga tidak signifikan ($p = 0,250$). Teks tertulis juga mengungguli teks audiovisual secara signifikan ($p < 0,001$). Sementara itu, perbandingan antara teks visual dengan teks audiovisual menghasilkan keunggulan teks visual yang signifikan ($p < 0,001$). Maka, keunggulan teks secara berurutan adalah teks tulis dengan ilustrasi, teks tulis, dan teks visual. Namun, tidak ada perbedaan yang signifikan dari ketiga teks tersebut. Sementara teks audiovisual berada pada urutan terakhir dengan perbedaan yang signifikan dengan ketiga teks tersebut. Berdasarkan hasil tersebut, disimpulkan bahwa penambahan visual pada teks tidak terlalu mempengaruhi pengetahuan siswa mengenai genre dan struktur teks. Penurunan pengetahuan genre dan struktur mulai muncul ketika berhadapan dengan teks audiovisual. Siswa kesulitan dalam memahami genre dan struktur teks audiovisual dibandingkan dengan teks lainnya.

Pada indikator pengetahuan genre dan struktur, hasil pengujian (TABEL) menunjukkan bahwa setiap teks memiliki perbedaan yang signifikan ($\alpha = 0,05$). Berdasarkan perbandingan perbedaan tiap teks, teks visual unggul dibandingkan jenis teks lain, kemudian diikuti teks tulis dengan ilustrasi, teks audiovisual, dan teks tulis di urutan terakhir. Berdasarkan hasil tersebut, tampak bahwa siswa lebih mudah menyadari tujuan dan fungsi komunikasi teks yang menambahkan elemen visual dan multimodal. Sementara pada teks biasa tanpa tambahan apa pun menyulitkan siswa dalam menyadari tujuan dan fungsi komunikasi teks tersebut. Maka disimpulkan bahwa elemen multimodal memberikan makna tambahan bagi konsumen teks untuk memahami tujuan dan fungsi komunikasi dari teks.

Pembahasan

Pengalaman siswa dengan teks, terutama perbedaan dalam konsumsi dan produksi teks cetak dan digital memberikan gambaran kebiasaan siswa, khususnya siswa sekolah tingkat menengah di Indonesia. Kebiasaan dalam mengonsumsi teks dipengaruhi oleh lingkungan di mana siswa berada (Prabowo dkk., 2025). Lingkungan yang membiasakan siswa untuk mengonsumsi teks akan membangun kebiasaan tersebut dan membawanya ke ranah yang berbeda (Hiramatsu dkk., 2014). Siswa terbiasa membaca teks cetak di rumah jika telah dibiasakan sebelumnya. Hal itu bisa dilihat dari hasil penelitian ini yang memperlihatkan *ties* di intensitas tinggi pada kebiasaan konsumsi teks cetak yang tidak jauh berbeda dengan kebiasaan konsumsi teks cetak di ranah sekolah. Hal yang sama juga terjadi pada produksi teks digital. Kemampuan untuk memproduksi teks digital sudah dikuasai dari ranah sehari-hari dan ranah sekolah juga memanfaatkan kemampuan tersebut. Namun demikian, butuh penelitian lebih lanjut untuk mengetahui apakah kebiasaan di ranah sekolah yang mempengaruhi ranah sehari-hari atau sebaliknya.

Kebiasaan tidak bisa dimanfaatkan jika tidak ada penerimaan dari ranah yang dituju. Hal ini mengingatkan pada konsep kapital Bourdieu (dalam Merchant, 2007); ranah yang menentukan apa yang bernilai dan tidak bernilai. Hubungannya dengan pengalaman dengan teks terlihat pada konsumsi teks digital dan produksi teks cetak. Konsumsi teks digital hanya dilakukan di ranah sehari-hari. Sekolah tidak menganggap itu sebagai nilai serta tidak menerapkannya dalam pembelajaran (Aziez & Aziez, 2018). Hal yang sama juga terjadi pada produksi teks cetak. Proses produksi teks cetak pada ranah sekolah merupakan perwujudan untuk melihat proses dan hasil belajar. Di ranah sehari-hari, hal itu tidak digunakan karena tidak ada tuntutan untuk menulis (Dixon & Brown, 2012) (kecuali ranah pekerjaan yang menuntut untuk menulis).

Akses fisik siswa terhadap teks cetak dan teks digital berbeda. Akses fisik teks cetak didominasi penuh oleh ranah sekolah dibandingkan ranah sehari-hari. Siswa yang memiliki buku di ranah sehari-hari akan membiasakan membaca buku dan memiliki waktu khusus untuk itu (Clark & Teravainen, 2017; Haris, dkk., 2016). Melihat hasil ini, siswa tidak memiliki koleksi buku di ranah sehari-hari. Buku hanya diakses di saat pembelajaran sekolah berlangsung dan itu terbatas pada buku pelajaran. Hasil ini kontras dengan akses terhadap teks digital yang hampir seimbang antara ranah sekolah dan ranah rumah. Masing-masing siswa memiliki perangkat digital sendiri untuk mengaksesnya (Badan Pusat Statistik, 2024). Perangkat tersebut juga bisa dimanfaatkan untuk pembelajaran di sekolah di samping penggunaan perangkat yang disediakan sekolah (Schmitz, dkk., 2024).

Sosial-budaya menyaring budaya yang digunakan di ranah sekolah. Seperti konsep kapital Bourdieu (dalam Merchant, 2007), teks lokal dan teks internasional tidak termasuk sebagai nilai yang dianggap dalam ranah sekolah. Walaupun siswa terbiasa mengonsumsi teks lokal maupun teks internasional, penerapannya tidak bisa mencapai ranah sekolah. Terlebih pada teks internasional, penguasaan bahasa asing menjadi penentu pemahaman siswa terhadap teks (Selvathurai & Hanim Ismail, 2024). Sehingga tidak heran jika konsumsi dan produksi teks internasional rendah karena pengetahuan bahasa asing siswa juga rendah di kedua ranah.

Salah satu bagian penting yang ada dalam pengetahuan dan pengalaman sosial-budaya adalah partisipasi komunitas. Berdasarkan hasil, terlihat bahwa siswa belum memiliki inisiatif untuk berpartisipasi dalam komunitas. Kesempatan berkomunitas hanya terwujud melalui pembelajaran kolaboratif di ranah sekolah (Baker & Harvey, 2014). Kurangnya bagian ini di ranah sehari-hari tidak mengherankan jika melihat kebiasaan produksi teks (baik cetak maupun digital) hanya dominan dilakukan di ranah sekolah. Di ranah sehari-hari, hubungan siswa dengan teks yang dipelajari terlihat pasif.

Kemampuan siswa dalam mengoperasikan teknologi, khususnya digital, tidak perlu diragukan. Sebagai generasi yang dilabeli *digital native* (Hobbs, 2011), penguasaan teknologi mereka tergolong tinggi. Guru bisa menganggap bahwa siswa sudah menguasai suatu teknologi. Baik dengan minat yang tinggi maupun tidak, siswa mampu mengoperasikan teknologi digital sebagaimana mestinya. Jika belum, siswa dapat mempelajarinya secara mandiri atau dibantu oleh rekan sesamanya (*peer*) (Allagui, 2023). Bahkan beberapa guru tidak perlu menyediakan waktu khusus untuk mempelajari suatu teknologi karena bisa dipelajari secara pasif sesuai jalannya pembelajaran (Kessler, 2024). Hal yang terpenting untuk mewujudkan ini adalah memastikan bagaimana akses terhadap teknologi tersebut tersedia bagi siswa.

Pengetahuan siswa mengenai genre serta struktur teks dengan tujuan dan fungsi komunikasi teks berbeda satu sama lain. Genre dan struktur membutuhkan pembelajaran lebih lanjut, berbeda dengan tujuan dan fungsi komunikasi yang bisa dipahami melalui pengalaman (Bull & Anstey, 2019). Dalam hal ini, terbukti bahwa siswa lebih mudah memahami genre dan struktur teks tertulis dibandingkan teks audiovisual untuk genre yang tidak jauh berbeda, tetapi keadaan berbalik ketika mengidentifikasi tujuan dan fungsi komunikasi. Hal ini terjadi karena di luar ranah sekolah, siswa sangat jarang berinteraksi dengan teks tertulis dan sebaliknya, di ranah sekolah siswa tidak berinteraksi dengan teks visual dan audiovisual.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil yang diperoleh, disimpulkan bahwa *prior experience with texts, social & cultural knowledge and experience, technological knowledge and experience*, dan *knowledge about texts* dari ranah sehari-hari dan ranah sekolah yang membentuk identitas literasi siswa beragam. Pengalaman siswa dalam konsumsi-produksi teks cetak lebih dominan di sekolah; di sisi lain pengalaman siswa dengan teks digital lebih banyak di ranah sehari-hari secara pasif. Pembelajaran pada ranah sekolah masih terbatas pada representasi budaya nasional, baik segi konsumsi maupun produksi. Ranah sekolah belum menganggap budaya lokal sebagai nilai yang diterima dalam pembelajaran. Selain itu, partisipasi siswa dalam komunitas hanya terbentuk karena pembelajaran di sekolah. Pada bagian teknologi, guru tidak perlu terlalu mengkhawatirkan penguasaan teknologi siswa. Tetapi pemahaman siswa teks dengan beragam bentuk penyajian perlu perhatian lebih lanjut. Siswa tidak memahami genre dan struktur teks sehari-hari yang tidak dipelajari di sekolah. Namun, siswa juga tidak memahami tujuan dan fungsi komunikasi teks tersebut karena tidak diterapkan di luar ranah sekolah.

Berdasarkan kesimpulan tersebut, guru yang merancang pembelajaran multiliterasi dan multimodal digital perlu mempertimbangkan pembentuk identitas literasi siswa. Pembelajaran di sekolah diusahakan mengintegrasikan konsumsi teks digital

dengan mempertimbangkan pengetahuan siswa secara lokal. Artinya, guru dapat menyajikan konten-konten digital bermuatan lokal sebagai stimulus pembelajaran dan tujuan akhir dari produk digital yang dibuat. Teks yang dipelajari tidak hanya terbatas pada teks tertulis, tetapi juga bentuk lain seperti visual dan audiovisual untuk membuktikan bahwa siswa belajar untuk mendukung keseharian mereka. Selain itu, pembelajaran kolaboratif hendaknya juga menyentuh ranah sehari-hari melalui pembelajaran campuran antara ranah sekolah dan ranah sehari-hari. Guru dapat membentuk kelompok tetap siswa yang memungkinkan mereka belajar bersama di luar sekolah. Terakhir, setiap pembelajaran perlu dikaitkan dengan praktik keseharian siswa agar pembelajaran tidak hanya berakhir di sekolah.

DAFTAR RUJUKAN

- Allagui, B. (2023). Factors underlying students' attitudes towards multimodal collaborative writing. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12725>.
- Anstey, M., & Bull, G. (2018). *Foundations of Multiliteracies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114194>.
- Arshad, M., & Chen, W. H. (2009). Vygotsky's socio-cultural theory of literacy Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana, Journal of the Humanities of Indonesia*, 11(2), 319. <https://doi.org/10.17510/wjhi.v11i2.164>.
- Arsyad, H., & Sauri, S. (2024). Landasan Filosofi Pendidikan dan Konsep Mendidik. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(3), 1585–1596. <https://doi.org/10.29303/jipp.v9i3.2579>.
- Aziez, F., & Aziez, F. (2018). The Vocabulary Input of Indonesia's English Textbooks and National Examination Texts for Junior and Senior High Schools. *TESOL International Journal*, 13(3).
- Badan Pusat Statistik. (2024). *Proporsi Individu yang Menguasai Memiliki Telepon Genggam Menurut Kelompok Umur*. <https://www.bps.go.id/id/statistics-table/2/MTIyMiMy/proporsi-individu-yang-menguasai-memiliki-telepon-genggam-menurut-kelompok-umur.html>.
- Baker, W. J., & Harvey, G. (2014). The Collaborative Learning Behaviours of Middle Primary School Students in a Classroom Music Creation Activity. *Australian Journal of Music Education*, 1(1).
- Bal, M. (2018). Reading and Writing Experiences of Middle School Students in the Digital Age: Wattpad Sample. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 89. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.2p.89>.
- Breitfeld, E., & Saffran, J. R. (2024). Early word learning is influenced by physical environments. *Child Development*, 95(3), 962–971. <https://doi.org/10.1111/cdev.14046>.
- Bull, G., & Anstey, M. (2019). *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315149288>.

- Clark, C., & Teravainen, A. (2017). *Book ownership and reading outcomes*. National Literacy Trust.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Dixon, R. A., & Brown, R. A. (2012). Transfer of Learning: Connecting Concepts During Problem Solving. *Journal of Technology Education*, 24(1). <https://doi.org/10.21061/jte.v24i1.a.1>.
- Fasting, M. (2022). Habit and Doubt in the Classroom: Everyday Media Literacy in a Norwegian Upper Secondary School. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 7, 1–24.
- Haris, I., Mas, S. R., & Naway, F. A. (2016). A Scalable Management Model for Developing Reading Habits in Children through “Proactive-Reading” and “Early-Literacy-Awareness” Approach. *6th International Conference on Educational, Management, Administration and Leadership (ICEMAL2016)*.
- Harker, L.-A. L. (2024). Achieving socio-cultural student engagement through curriculum responsiveness. *Journal of Education*, 93, 181–211. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i93a09>.
- Hiramatsu, A., Kurisu, K., Nakamura, H., Teraki, S., & Hanaki, K. (2014). Spillover Effect on Families Derived from Environmental Education for Children. *Low Carbon Economy*, 05(02), 40–50. <https://doi.org/10.4236/lce.2014.52005>.
- Hobbs, R. (2011). *Digital Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin.
- Howard, C. M., Adams-Budde, M., Myers, J., & Jolliff, G. (2017). Shaping our literate lives: Examining the role of literacy experiences in shaping positive literacy identities of doctoral students. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.20429/ijstol.2017.110208>.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O’halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- Kessler, M. (2024). *Digital Multimodal Composing: Connecting Theory, Research and Practice in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Lim, F. V., Weninger, C., & Nguyen, T. T. H. (2021). “I expect boredom”: Students’ experiences and expectations of multiliteracies learning. *Literacy*, 55(2), 102–112. <https://doi.org/10.1111/lit.12243>.
- Merchant, G. (2007). Mind the Gap(s): Discourses and Discontinuity in Digital Literacies. *E-Learning and Digital Media*, 4(3), 241–255. <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.3.241>.
- Mills, K. A. (2011). *The Multiliteracies Classroom*. Multilingual Matters.

- Papadopoulou, M., Makri, K., Pagkourelia, E., Kombiadou, E., & Gaspari, K. (2025). Early literacy going digital: Interweaving formal and informal literacy learning through digital media. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(3), 637–661. <https://doi.org/10.1177/14687984231189988>.
- Prabowo, T. T., Marwiyah, Zain, L., Martias, L. D., Riani, N., Farhanah, N., & Sitthiworachart, J. (2025). Effect of demographic factors on reading habits: Study on Indonesian secondary school students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 57(3), 705–718. <https://doi.org/10.1177/09610006241239078>.
- Qian, Z. (2023). Study of Literature Review Writing in English Academic Papers from the Perspective of Move-structure and Generic Theory. *Journal of Education and Educational Research*, 3(2), 229–232. <https://doi.org/10.54097/jeer.v3i2.9310>.
- Rahayu, A., Faizah, H., Auzar, A., & Elmustian, E. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Pembelajaran Menulis Teks Prosedur Berbasis Proyek Bermuatan Budaya Melayu Riau. *Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 7(2).
- Santrock, J. W. (2015). *Psikologi Pendidikan* (2 ed.). Prenadamedia Group.
- Schmitz, M.-L., Consoli, T., Antonietti, C., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2024). Examining 21st century skills in BYOD schools: From programs to practice. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(2), 299–322. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00425-w>.
- Selvathurai, S., & Hanim Ismail, H. (2024). Second Language Learners' Difficulties in Reading Comprehension: A Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i4/23972>.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
- Tinmaz, H., Lee, Y.-T., Fanea-Ivanovici, M., & Baber, H. (2022). A systematic review on digital literacy. *Smart Learning Environments*, 9(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y>.
- Wetzel, M. M., Vlach, S. K., Svrcak, N. S., Steinitz, E., Omogun, L., Salmerón, C., Batista-Morales, N., Taylor, L. A., & Villarreal, D. (2019). Preparing Teachers With Sociocultural Knowledge in Literacy: A Literature Review. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 138–157. <https://doi.org/10.1177/1086296X19833575>.