

Original Research Article

Artikel Penelitian Orisinal

From Silence to Agency: Reframing Indonesian Postgraduates'
Educational Struggles in the United Kingdom (UK)

[Dari Diam Menjadi Agensi: Membingkai Ulang Tantangan Pendidikan
Pascasarjana Indonesia di Inggris]

Supplementary material of this article is available in the form of a
video article, accessible through the link:

<https://ubaya.id/AIPJ-2025-40-2>

Materi pelengkap artikel ini tersedia dalam bentuk artikel video,
yang dapat diakses melalui tautan:

Aloysia Karina Haryono
Fakultas Psikologi
Universitas Surabaya

School of Education
University of Glasgow

Louise Sheridan
School of Education
University of Glasgow

This study critically re-examines the academic struggles of Indonesian postgraduate students in the United Kingdom (UK), drawing on empirical data from a prior qualitative study. The study employs a dual theoretical lens from Freire's Pedagogy of the Oppressed and Bandura's Social Cognitive Theory of Human Agency, grounded in a critical realist ontology, to explore the underlying structural forces of how academic practices contribute to student's educational experiences. Three interrelated themes are developed: (1) silence and pedagogical disempowerment; (2) destabilization of self-efficacy within unfamiliar academic conventions; and (3) the tension between agentic aspiration and marginalization. The findings challenge neoliberal assumptions of meritocracy and call for more awareness, reflexive, and humanizing approaches to international education that treat students not as culturally deficient or individually lacking but as subjects shaped by and capable of transformation within and against inherited educational systems.

Keywords: Indonesian students, international education, United Kingdom (UK) higher education (HE), critical realism, human agency, academic struggles, Freire, Bandura

Studi ini secara kritis meninjau kembali tantangan akademik yang dialami oleh mahasiswa pascasarjana Indonesia di Inggris, dengan merujuk pada data empiris dari studi kualitatif terdahulu. Berlandaskan pada ontologi realisme kritis, studi ini menggunakan kerangka teoretis ganda dari Pendidikan Kaum Tertindas oleh Freire dan Teori Sosial Kognitif Tentang Agensi Individu oleh Bandura untuk menelaah aspek struktural yang mendasari bagaimana praktik akademik turut membentuk pengalaman pendidikan para mahasiswa. Terdapat tiga tema utama yang saling berkaitan dalam studi ini: (1) diam dan ketidakberdayaan pedagogis; (2) goyahnya keyakinan diri dalam lingkup akademik yang baru; serta (3) adanya penekanan terhadap agensi diri dan marginalisasi. Temuan studi ini menantang asumsi neoliberal mengenai meritokrasi dan mendorong pendekatan pendidikan internasional yang reflektif, menyadari aspek struktural, dan memanusiakan mahasiswa—memposisikan mereka bukan sebagai individu yang kurang secara kultural atau lemah secara personal, namun sebagai subjek yang dibentuk oleh sistem pendidikan yang diwariskan sekaligus memiliki kapasitas untuk mentransformasikannya.

Kata kunci: mahasiswa Indonesia, pendidikan internasional, pendidikan tinggi di Inggris, realisme kritis, agensi diri, tantangan akademik, Freire, Bandura

Received/Masuk:
21 April/April 2025

Accepted/Terima:
16 July/Juli 2025

Published/Terbit:
25 July/Juli 2025

Correspondence concerning this article should be addressed to:

Korespondensi sehubungan dengan artikel ini ditujukan pada:

Aloysia Karina Haryono

Fakultas Psikologi, Universitas Surabaya, Jalan Raya Kalirungkut, Surabaya 60293, Jawa Timur, Indonesia.

E-Mail: aloyasiakarinah@gmail.com

“You think the only people who are people
Are the people who look and think like you
But if you walk the footsteps of a stranger
You'll learn things you never knew, you never knew.”
– Judy Kuhn

[From the song “Colors of the Wind”, composed by Alan Menken and with lyrics by Stephen Schwartz, performed by Judy Kuhn in the film Pocahontas, distributed by Walt Disney Pictures in 1995 (“Colors of the Wind”, 2025; Internet Movie Database [IMDb], n.d.; Walt Disney Animation Studios, n.d.).]

[Dari lagu “*Colors of the Wind*”, komposisi oleh Alan Menken dan lirik oleh Stephen Schwartz, performa oleh Judy Kuhn dalam film Pocahontas, distribusi oleh Walt Disney Pictures tahun 1995 (“Colors of the Wind”, 2025; Internet Movie Database [IMDb], n.d.; Walt Disney Animation Studios, n.d.).]

The United Kingdom (UK) has become an increasingly popular destination for international students pursuing higher education (HE), including those from Indonesia. Between 2005 and 2023, estimated global market share data for tertiary students placed the United Kingdom (UK) second only to the United States of America (USA; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2025). Indonesian students have ranked the United Kingdom (UK) as a preferred study destination for tertiary education, following Australia, Malaysia, the United States of America (USA), and Japan (Statista, 2022). During the 2018-2019 and 2019-2020 academic years, 3,010 and 3,325 Indonesian students were enrolled at United Kingdom (UK) universities, respectively (Higher Education Statistics Agency [HESA], 2022). This trend to study in the United Kingdom (UK) is expected to continue, driven by scholarship for postgraduate programs supported by the British (GREAT and Chevening Scholarships; British Council, 2025) and the Indonesian government (Lembaga Pengelola Dana Pendidikan [LPDP; Indonesian Endowment Fund for Education], n.d.), along with the perceived prestige of a British degree. However, the academic experiences of these students remain under-examined beyond cultural adaptation. While internationalization is often celebrated as a pathway to global competence, it can obscure the uneven terrain that students from structurally different educational systems must navigate. A recent systematic literature review of international students in the United Kingdom (UK) higher education (HE) found that these students are consistently framed through deficit narratives—portrayed as lacking academic skills, reliant on rote learning, ‘barrier’, and ‘cash cow’. Despite these recurring portrayals, the review revealed a striking lack of criticality in the literature, particularly on its failure

Inggris telah menjadi tujuan yang semakin populer bagi mahasiswa internasional yang menempuh pendidikan tinggi, termasuk dari Indonesia. Antara tahun 2005 dan 2023, data estimasi pangsa pasar global untuk mahasiswa tingkat atas menempatkan Inggris di posisi kedua setelah Amerika Serikat (AS; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2025). Mahasiswa Indonesia telah menempatkan Inggris sebagai tujuan studi pilihan untuk pendidikan tinggi, setelah Australia, Malaysia, Amerika Serikat (AS), dan Jepang (Statista, 2022). Selama tahun akademik 2018-2019 dan 2019-2020, terdapat 3.010 dan 3.325 mahasiswa Indonesia yang terdaftar di universitas di Inggris (Higher Education Statistics Agency [HESA], 2022). Tren studi di Inggris ini diperkirakan akan terus berlanjut, didorong oleh beasiswa untuk program pascasarjana yang didukung oleh Inggris (Beasiswa *GREAT* dan *Chevening*; British Council, 2025) dan pemerintah Indonesia (Lembaga Pengelola Dana Pendidikan [LPDP; Indonesian Endowment Fund for Education], n.d.), bersama dengan prestise yang dirasakan dari gelar dari Inggris. Namun, pengalaman akademis para siswa ini masih kurang diperiksa di luar adaptasi budaya. Walaupun internasionalisasi sering dirayakan sebagai jalur menuju kompetensi global, hal itu dapat mengaburkan medan yang tidak rata yang harus dilalui oleh siswa dari sistem pendidikan yang berbeda secara struktural. Sebuah tinjauan literatur sistematis baru ini tentang siswa internasional di pendidikan tinggi Inggris menemukan bahwa para siswa ini secara konsisten dibingkai melalui narasi defisit—digambarkan sebagai kurang keterampilan akademis, bergantung pada pembelajaran hafalan, terpengaruh banyak ‘penghalang’, dan merupakan ‘sapi perah’ secara finansial. Terlepas dari penggambaran yang berulang ini, tinjauan tersebut mengungkapkan kurangnya kekritisian yang

to consider structural, historical, and educational factors beyond nationalities that shape international student's learning (Lomer & Mittelmeier, 2023). This article seeks to address that gap by offering a critical, theoretically informed analysis of Indonesian students' academic struggles within the United Kingdom (UK) higher education (HE) context.

The study is situated within a broader discourse in which Indonesian education is frequently framed through a deficit lens—reflected in low Programme for International Student Assessment (PISA) scores (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023), weak university rankings (with Indonesia's highest-ranked institution placed just above 200, and 800 mark globally; Quacquarelli Symonds [QS] Limited, 2025; Times Higher Education [THE], 2025 respectively), and limited graduate outcomes in areas such as communication, creativity, critical thinking, and problem-solving (Rosser, 2018; World Bank, 2020). More recently, these perceptions have been compounded by reductive claims about national intelligence quotient (IQ; World Population Review, 2025). Meanwhile, the postgraduate sector of the United Kingdom (UK) is characterized by its intensive, one-year program of study. This compressed duration affords limited time for students to acclimatize to unfamiliar pedagogical norms, epistemic expectations, and demands for critical engagement. As a result, the early stages of transition are particularly demanding for many Indonesian students, with disproportionately high stakes. The difference between educational systems, and histories between Indonesia and the United Kingdom (UK) is important to consider when investigating these high stakes. Islamiyah and Al Fajri (2020) noted students' perceived difference between secondary and undergraduate studies in Indonesia—with an emphasis on rote learning and their experience in a United Kingdom (UK)-based higher education (HE) institution—an emphasis on criticality. This suggests a need for enhanced understanding of factors beyond nationalities in education as such portrayals often overlook the structural and epistemological forces that have historically shaped the Indonesian education system and its graduates. Further reading on the centrality of considering structural elements in analyzing educational issues is available in Shor (1993).

This article revisits qualitative data collected for an earlier dissertation and re-examines participants' narratives through a more critically reflexive and structurally

mencolok dalam literatur, terutama kegagalannya untuk mempertimbangkan faktor struktural, historis, dan pendidikan di luar kebangsaan yang membentuk pembelajaran mahasiswa internasional (Lomer & Mittelmeier, 2023). Artikel ini berupaya untuk mengatasi kesenjangan tersebut dengan menawarkan analisis kritis dan berlandaskan teori tentang tantangan akademik mahasiswa Indonesia dalam konteks pendidikan tinggi di Inggris.

Studi ini berada dalam wacana yang lebih luas ketika pendidikan Indonesia sering dibingkai melalui lensa defisit—tercermin dalam skor Programme for International Student Assessment (PISA) yang rendah (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023), peringkat universitas yang lemah (dengan institusi peringkat tertinggi Indonesia ditempatkan tepat di atas 200, dan 800 secara global; Quacquarelli Symonds [QS] Limited, 2025; Times Higher Education [THE], 2025), dan hasil lulusan yang terbatas di bidang seperti komunikasi, kreativitas, pemikiran kritis, dan pemecahan masalah (Rosser, 2018; World Bank, 2020). Dalam konteks lebih baru, persepsi ini diperparah oleh klaim reduktif tentang kecerdasan nasional (*intelligence quotient [IQ]*; World Population Review, 2025). Sementara itu, sektor pascasarjana di Inggris dicirikan oleh program studi intensif satu tahun. Durasi yang terkompresi ini memberikan waktu yang terbatas bagi siswa untuk menyesuaikan diri dengan norma pedagogis yang tidak familiar, ekspektasi epistemik, dan tuntutan untuk keterlibatan kritis. Sebagai akibatnya, tahap awal transisi sangat menuntut bagi banyak siswa Indonesia, dengan taruhan yang sangat tinggi. Perbedaan antara sistem pendidikan, dan sejarah antara Indonesia dan Inggris penting untuk dipertimbangkan ketika menyelidiki taruhan tinggi ini. Islamiyah dan Al Fajri (2020) mencatat perbedaan yang dirasakan siswa antara studi menengah dan sarjana di Indonesia—dengan penekanan pada pembelajaran hafalan dan pengalaman mereka di institusi pendidikan tinggi yang berbasis di Inggris—dengan penekanan pada kekritisannya. Hal ini menunjukkan perlunya pemahaman yang lebih baik tentang faktor di luar kebangsaan dalam pendidikan karena penggambaran tersebut sering kali mengabaikan kekuatan struktural dan epistemologis yang secara historis telah membentuk sistem pendidikan Indonesia dan lulusannya. Bacaan lebih lanjut tentang sentralitas pertimbangan elemen struktural dalam menganalisis isu pendidikan tersedia di Shor (1993).

Artikel ini meninjau kembali data kualitatif yang dikumpulkan untuk disertasi sebelumnya dan mengkaji ulang narasi partisipan melalui lensa yang lebih refleksi-

grounded lens. Drawing on Paulo Freire's (2000) *Pedagogy of the Oppressed* and Albert Bandura's (2023) *Social Cognitive Theory of Human Agency*—within the philosophical framing of Roy Bhaskar's critical realism—this study interrogates how student agency and academic engagement are shaped not only by institutional conditions in the United Kingdom (UK) but also by the enduring pedagogical legacies of Indonesian schooling. The positionality of the first author as an insider—familiar with both national and international contexts—guides this renewed engagement with the data. While detailed reflexivity is offered in the methodology section, it is important to emphasize here that the study neither seeks to generalize the experiences of Indonesian students nor to vilify individual educators. Instead, it aims to surface the deeper structural tensions that complicate dominant narratives of internationalization.

In doing so, the article challenges cultural essentialist framings that risk reducing complex educational pathways to static, monolithic characteristics. Rather than attributing students' difficulties to fixed cultural norms or individual deficiencies, this study argues for a more critically informed and equitable approach to international education—one that foregrounds reflexivity, cultural humility, and structural awareness. By centering the voices of Indonesian students and situating their experiences within broader educational and ideological frameworks, the article contributes to a more nuanced and justice-oriented understanding of how agency, silence, struggle, and adaptation are shaped in cross-cultural academic contexts.

Indonesian Students in The United Kingdom (UK) Higher Education (HE)

Indonesian students pursuing postgraduate studies in the United Kingdom (UK) often face a series of challenges that extend beyond language barriers, revealing a more complex picture of academic and cultural adjustment. Several studies have explored these experiences, highlighting the contrast between the educational cultures of Indonesia and the United Kingdom (UK), particularly in terms of expectations regarding critical thinking, academic writing, and communication. Studies conducted by Samanhudi and Linse (2019) and Islamiyah and Al Fajri (2020) identified that Indonesian students often face significant challenges with critical academic writing in the United Kingdom (UK).

tif kritis dan berlandaskan struktural. Mengacu pada *Pedagogy of the Oppressed* karya Paulo Freire (2000) dan *Social Cognitive Theory of Human Agency* karya Albert Bandura (2023)—dalam kerangka filosofis realisme kritis Roy Bhaskar—studi ini mengkaji bagaimana agensi mahasiswa dan keterlibatan akademis dibentuk tidak hanya oleh kondisi kelembagaan di Inggris tetapi juga oleh warisan pedagogis persekolahan Indonesia yang bertahan. Posisi penulis pertama sebagai orang dalam—yang paham dengan konteks nasional dan internasional—membimbing keterlibatan baru ini dengan data. Walaupun reflektivitas terperinci ditawarkan di bagian metodologi, penting untuk ditegaskan di sini bahwa studi ini tidak bertujuan untuk menggeneralisasi pengalaman mahasiswa Indonesia maupun untuk menjelek-jelekkan tiap pendidik. Sebaliknya, studi ini bertujuan mengungkap ketegangan struktural lebih dalam yang memperumit narasi dominan internasionalisasi.

Dengan demikian, artikel ini menantang kerangka esensialis kultural yang berisiko mereduksi jalur pendidikan yang kompleks menjadi karakteristik yang statis dan monolitik. Alih-alih mengaitkan tantangan siswa dengan norma budaya yang tetap atau kekurangan individu, studi ini menganjurkan pendekatan yang lebih kritis dan adil terhadap pendidikan internasional—pendekatan yang mengedepankan reflektivitas, kerendahan hati budaya, dan kesadaran struktural. Dengan memusatkan suara siswa Indonesia dan menempatkan pengalaman mereka dalam kerangka pendidikan dan ideologis yang lebih luas, artikel ini berkontribusi pada pemahaman yang lebih bernuansa dan berorientasi keadilan tentang bagaimana agensi, diam, perjuangan, dan adaptasi dibentuk dalam konteks akademik lintas budaya.

Mahasiswa Indonesia di Pendidikan Tinggi Inggris

Mahasiswa Indonesia yang menempuh studi pascasarjana di Inggris seringkali menghadapi serangkaian tantangan yang melampaui hambatan bahasa, sehingga mengungkap gambaran yang lebih kompleks tentang penyesuaian akademik dan budaya. Sejumlah studi telah mengeksplorasi pengalaman ini, menyoroti kontras antara budaya pendidikan Indonesia dan Inggris, khususnya dalam hal ekspektasi terkait pemikiran kritis, penulisan akademik, dan komunikasi. Studi yang dilakukan oleh Samanhudi dan Linse (2019) serta Islamiyah dan Al Fajri (2020) mengidentifikasi bahwa mahasiswa Indonesia seringkali menghadapi tantangan signifikan dalam penulisan akademik kritis di Inggris. Kesulitan

These difficulties arise not only from language barriers (Kusuma, 2021), but also from a lack of familiarity with the academic expectations of British higher education. Students reported struggling to develop arguments, question established viewpoints, synthesize multiple sources, and articulate their ideas critically and reflectively. Such skills had rarely been required or encouraged in their prior educational pathways in Indonesia. These challenges were further compounded by students' limited exposure to critical reading practices, which in turn hindered their ability to engage with academic texts analytically. Islamiyah and Al Fajri (2020) further noted that dominant English-centered academic writing conventions often overlook the cultural distinctiveness of students, particularly those from Indonesia. Indonesian rhetorical patterns—typically inductive, indirect, and impersonal—contrast with the linear, explicit, and assertive style expected in British academic contexts. These differences, such as placing main ideas near the end, implying rather than stating meaning, and using 'we' instead of 'I' to preserve harmony, reflect broader cultural values, and help explain why Indonesian students may struggle to adapt, especially when expected to write critically. The outcome for students is that they may be unable to reach their 'optimum scholastic level' (Alazzi & Al-Jarrah, 2016, p. 732). Gebhard (2013) infers the need for preparation programs, for international students, to include honest insights in the academic norms and expectations relating to academic writing, amongst other things. Islamiyah and Al Fajri (2020) advocate for a more reciprocal approach to academic discourse—one that not only encourages students to adapt but also prompts academic communities to recognize and accommodate diverse rhetorical traditions rather than imposing unilateral conformity to dominant British norms. This notion is supported by Kuffuor et al. (2024, p. 2), who emphasize the 'importance of intercultural learning' as an approach that enhances international students' overall learning experience as it includes 'cultural awareness, empathy, adaptability, and intercultural communication competence'.

In addition to academic writing, several studies have highlighted the communicative challenges faced by Indonesian students, particularly in spoken interaction.

ini muncul tidak hanya dari hambatan bahasa (Kusuma, 2021), tetapi juga dari kurangnya pemahaman terhadap ekspektasi akademik pendidikan tinggi di Inggris. Mahasiswa melaporkan kesulitan dalam mengembangkan argumen, mempertanyakan sudut pandang yang sudah mapan, mensintesis berbagai sumber, dan mengartikulasikan gagasan mereka secara kritis dan reflektif. Keterampilan tersebut jarang diwajibkan atau didorong dalam jalur pendidikan mereka sebelumnya di Indonesia. Tantangan ini semakin diperparah oleh terbatasnya paparan siswa terhadap praktik membaca kritis, yang pada gilirannya menghambat kemampuan mereka untuk terlibat dengan teks akademis secara analitis. Islamiyah dan Al Fajri (2020) lebih lanjut mencatat bahwa konvensi penulisan akademis yang berpusat pada Bahasa Inggris yang dominan sering mengabaikan kekhasan budaya siswa, terutama mereka yang berasal dari Indonesia. Pola retorika Indonesia—biasanya induktif, tidak langsung, dan impersonal—berbeda dengan gaya linier, eksplisit, dan asertif yang diharapkan dalam konteks akademis Inggris. Perbedaan ini, seperti menempatkan gagasan utama di dekat akhir, menyiratkan alih-alih menyatakan makna, dan menggunakan 'kita' dan bukan 'saya' untuk menjaga harmoni, mencerminkan nilai budaya yang lebih luas, dan membantu menjelaskan mengapa siswa Indonesia mungkin kesulitan beradaptasi, terutama ketika diharapkan untuk menulis secara kritis. Hasilnya bagi siswa adalah bahwa mereka mungkin tidak dapat mencapai 'tingkat skolastik optimal' mereka (Alazzi & Al-Jarrah, 2016, p. 732). Gebhard (2013) menyimpulkan perlunya program persiapan bagi mahasiswa internasional untuk mencakup wawasan yang jujur tentang norma dan ekspektasi akademik terkait penulisan akademis, di antara hal lainnya. Islamiyah dan Al Fajri (2020) menganjurkan pendekatan yang lebih resiprokal terhadap wacana akademik—pendekatan yang tidak hanya mendorong mahasiswa untuk beradaptasi tetapi juga mendorong komunitas akademik untuk mengakui dan mengakomodasi beragam tradisi retorika, alih-alih memaksakan konformitas sepihak terhadap norma dominan Inggris. Gagasan ini didukung oleh Kuffuor et al. (2024, p. 2), yang menekankan 'pentingnya pembelajaran antarbudaya' sebagai pendekatan yang meningkatkan pengalaman belajar mahasiswa internasional secara keseluruhan karena mencakup 'kesadaran budaya, empati, kemampuan beradaptasi, dan kompetensi komunikasi antarbudaya'.

Selain penulisan akademis, beberapa studi telah menyoroti tantangan komunikatif yang dihadapi mahasiswa Indonesia, terutama dalam interaksi lisan. Abrar

Abrar (2019) and Aisha and Mulyana (2019) found that many Indonesian students felt uncertain when participating in class discussions largely due to difficulties understanding diverse English accents, fast-paced speech, and colloquial expressions. These linguistic barriers were often exacerbated by anxiety, a lack of confidence, and fear of making mistakes or being judged by others. Kusuma's (2021) study, albeit about Indonesian students' experiences of studying in the United States of America (USA), found that high anxiety related to speaking English hindered Indonesian students' participation in classroom discussions. Wang et al. (2022) provided a more in-depth analysis of one Indonesian student's experience, demonstrating that silence in classroom settings is often shaped by social dynamics and pedagogical practices rather than being a simple individual choice. In one instance, the student struggled to participate in a course dominated by native English-speaking peers who were already familiar with one another. Their silence was not rooted in disinterest but emerged from difficulty following rapid exchanges and a limited background in the subject. In another course, despite preparing questions beforehand, they found it difficult to contribute meaningfully due to the lecturer's rapid delivery and lack of accommodation—further compounded by the instructor's public criticism of silent students. The study reinforces the importance of interpreting silence not as disengagement but because of intersecting linguistic, social, and instructional factors. Further, Su et al. (2023) challenge the negative view that students not speaking in the classroom is undesirable, instead framing silence in a positive light—as a form of reflective, agentic contribution.

Students' academic adjustments in the United Kingdom (UK) involved not only acquiring new skills but also navigating cultural dissonance, reshaping their learner identities, and developing intercultural competence. Jones and Sheridan's (2025) small-scale study found that international postgraduate learners encountered significant challenges in working in groups, which is a key feature within higher education (HE) in the United Kingdom (UK). Navigating cultural differences and expectations, enduring negative labelling by domestic students, whilst attempting to demonstrate criticality, rendered some people silent. Islamiyah and Al Fajri (2020) noted that students generally perceived

(2019) dan Aisha dan Mulyana (2019) menemukan bahwa banyak mahasiswa Indonesia merasa tidak yakin ketika berpartisipasi dalam diskusi kelas, terutama karena kesulitan memahami aksen Bahasa Inggris yang beragam, pembicaraan yang cepat, dan ungkapan sehari-hari. Hambatan linguistik ini seringkali diperparah oleh kecemasan, kurangnya kepercayaan diri, dan rasa takut membuat kesalahan atau dihakimi oleh orang lain. Studi oleh Kusuma (2021), meskipun membahas pengalaman mahasiswa Indonesia belajar di Amerika Serikat (AS), menemukan bahwa kecemasan yang tinggi terkait berbicara Bahasa Inggris menghambat partisipasi mahasiswa Indonesia dalam diskusi kelas. Wang et al. (2022) menyediakan analisis yang lebih mendalam tentang pengalaman seorang mahasiswa Indonesia, menunjukkan bahwa keheningan di lingkungan kelas seringkali dibentuk oleh dinamika sosial dan praktik pedagogis, alih-alih sekadar pilihan individu. Dalam satu contoh, mahasiswa tersebut kesulitan untuk berpartisipasi dalam mata kuliah yang didominasi oleh rekan penutur asli Bahasa Inggris yang sudah saling kenal. Keheningan mereka bukan berakar pada ketidakpedulian, melainkan muncul dari kesulitan mengikuti pertukaran pendapat yang cepat dan keterbatasan latar belakang subjek tersebut. Di mata kuliah lain, meskipun telah mempersiapkan pertanyaan terlebih dahulu, mereka merasa sulit untuk berkontribusi secara bermakna karena penyampaian materi yang cepat dan kurangnya akomodasi dari dosen—yang diperparah oleh kritik terbuka dosen terhadap mahasiswa yang diam. Studi ini memperkuat pentingnya menafsirkan keheningan atau diam bukan sebagai ketidakterlibatan, melainkan karena faktor linguistik, sosial, dan instruksional yang saling terkait. Lebih lanjut, Su et al. (2023) menentang pandangan negatif bahwa mahasiswa yang tidak berbicara di kelas tidak diinginkan, dan justru membingkai keheningan secara positif—sebagai bentuk kontribusi reflektif dan agensi.

Penyesuaian akademik mahasiswa di Inggris tidak hanya melibatkan perolehan keterampilan baru, tetapi juga menavigasi disonansi budaya, membentuk kembali identitas pembelajar mereka, dan mengembangkan kompetensi antarbudaya. Studi skala kecil Jones dan Sheridan (2025) menemukan bahwa pembelajar pascasarjana internasional menghadapi tantangan signifikan dalam bekerja dalam kelompok, yang merupakan fitur utama dalam pendidikan tinggi di Inggris. Menavigasi perbedaan dan harapan budaya, bertahan melawan pelabelan negatif oleh mahasiswa domestik, sambil berusaha menunjukkan kekritisannya, membuat beberapa orang diam. Islamiyah dan Al Fajri (2020) mencatat

their development of critical thinking positively, particularly when supported by tutors through written feedback and responsive teaching methods. Meanwhile, Aisha and Mulyana (2019) and Lugman (2023) emphasized that adaptation required students not only to acquire new academic behaviors but also to renegotiate their self-perceptions as learners and communicators. Lugman (2023) specifically examined the development of intercultural competence, highlighting that students had to learn to navigate tensions between new academic norms and the values they had internalized in their home culture. Kusuma (2021, p. 7) noted, students from Indonesia were not encouraged to ask questions in the classroom as part of their culture. These studies collectively suggest that adaptation is neither linear nor uniform. Aisha and Mulyana (2020) referenced the U-curve model of cultural adjustment, which describes an initial period of excitement, followed by confusion or crisis and, ultimately, adjustment. However, the extent to which students' progress through these stages depends significantly on the quality of institutional and social support available to them.

Taken together, these studies offer valuable insights into the academic challenges faced by Indonesian students in United Kingdom (UK) higher education (HE)—particularly in the areas of critical writing, oral communication, and cultural adaptation. However, much of the literature tends to remain descriptive, offering limited interrogation of the pedagogical and cognitive mechanisms underpinning these challenges—with Wang et al. (2022) being a notable exception. While cultural explanations are frequently used to account for differences in rhetorical and communicative styles, without critical interrogation, such accounts often risk slipping into cultural essentialism—treating culture as fixed, homogeneous, and deterministic. This tendency was evident in the scholarly exchange of the original dissertation, where Freire (2000) and Hofstede's (2011) cultural dimensions framework were employed. Although Hofstede's theory is widely cited and has offered valuable insights in certain contexts, limited critical interrogation of it tends to essentialize behavior by linking it too directly to national identity traits such as collectivism or high-power distance. Despite the effort to ground the dissertation in a critical realist ontology, the epistemological lens—shaped by the first author's mainstream psychological training—proved insufficient to reveal the deeper structural and ideological forces shaping students' experiences. Thus, this study does not outrightly dismiss

bahwa mahasiswa umumnya menganggap perkembangan berpikir kritis mereka positif, terutama ketika didukung oleh tutor melalui umpan balik tertulis dan metode pengajaran yang responsif. Sementara itu, Aisha dan Mulyana (2019) dan Lugman (2023) menekankan bahwa adaptasi mengharuskan mahasiswa tidak hanya untuk memperoleh perilaku akademik baru tetapi juga untuk menegosiasikan kembali persepsi diri mereka sebagai pembelajar dan komunikator. Lugman (2023) secara khusus mengkaji perkembangan kompetensi antarbudaya, menekankan bahwa mahasiswa harus belajar menavigasi ketegangan antara norma akademik baru dan nilai yang telah mereka internalisasikan dalam budaya asal mereka. Kusuma (2021, p. 7) mencatat bahwa mahasiswa dari Indonesia tidak didorong untuk bertanya di kelas sebagai bagian dari budaya mereka. Sejumlah studi ini secara kolektif menunjukkan bahwa adaptasi tidaklah linear maupun seragam. Aisha dan Mulyana (2020) merujuk pada model kurva-U penyesuaian budaya, yang menggambarkan periode awal yang seru, diikuti oleh kebingungan atau krisis, dan akhirnya, penyesuaian. Namun, sejauh mana kemajuan mahasiswa melalui tahap ini sangat bergantung pada kualitas dukungan institusional dan sosial yang tersedia.

Secara keseluruhan, sejumlah studi tersebut menawarkan wawasan berharga mengenai tantangan akademik yang dihadapi mahasiswa Indonesia di pendidikan tinggi Inggris—khususnya di bidang penulisan kritis, komunikasi lisan, dan adaptasi budaya. Namun, sebagian besar literatur cenderung bersifat deskriptif, menawarkan interogasi terbatas terhadap mekanisme pedagogis dan kognitif yang mendasari tantangan tersebut—dengan Wang et al. (2022) menjadi pengecualian penting. Meskipun penjelasan budaya sering digunakan untuk menjelaskan perbedaan gaya retorika dan komunikasi, tanpa interogasi kritis, penjelasan tersebut sering kali berisiko tergelincir ke dalam esensialisme budaya—memperlakukan budaya sebagai sesuatu yang tetap, homogen, dan deterministik. Kecenderungan ini terlihat jelas dalam pertukaran ilmiah pada disertasi asli, yang menggunakan kerangka dimensi budaya Freire (2000) dan Hofstede (2011). Walaupun teori Hofstede banyak dikutip dan telah menawarkan wawasan berharga dalam konteks tertentu, interogasi kritis yang terbatas cenderung mengesensialkan perilaku dengan mengaitkannya terlalu langsung dengan ciri identitas nasional seperti kolektivisme atau jarak kekuasaan yang tinggi atau besar. Disertasi telah berupaya untuk mendasarkan diri pada ontologi realis kritis, lensa epistemologis—yang dibentuk oleh latar belakang psikologi arus utama penulis pertama—namun

the value of cultural frameworks but instead underscores the need to engage with them reflexively and critically.

Analytical Lens: Toward a Critical Understanding

To gain a critical understanding of this phenomenon, this study adopts a dual theoretical framework informed by Albert Bandura's (2023) Social Cognitive Theory of Human Agency and Paulo Freire's (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. This section first justifies the selection of each theory and explains the key concepts, then offers a critical reflection on the limitations of using each in isolation and finally demonstrates the rationale for their synthesis as the analytical lens.

Bandura (2023) has been chosen as their theory conceptualizes individuals as proactive agents in their own development, challenging the dominant paradigms in psychology that have historically tended to downplay agentic capabilities (Cervone, 2023). In this framework, agency is not an innate or fixed trait but emerges through the dynamic interplay of personal factors (i.e., cognitive, affective, and other personal factors), behavioral regulation, and environmental feedback. Bandura outlines three core properties of agency: (1) forethought, the capacity to plan and anticipate outcomes; (2) self-reactiveness, the ability to regulate actions and sustain motivation; and (3) self-reflection, the evaluative process through which individuals assess their own functioning and adjust their strategies. Crucially, these capacities are interdependent and recursive, developing in response to lived experiences and social feedback. At the center of this model lies self-efficacy—the belief in one's ability to organize and execute actions to achieve goals. Far from being a static trait, self-efficacy is shaped by mastery experiences, observation of others (vicarious learning), verbal persuasion, and emotional regulation. Bandura's theory thus resists deterministic interpretations by positioning individuals as active agents capable of influencing, adapting to, and transforming their environments. However, this framework is rooted in Western ideals, implicitly assuming that all learners operate equally within broadly democratic systems that cultivate autonomy, self-regulation, and reflection. Such assumptions risk obscuring complex realities faced by international students from the Global South, whose academic development has often been

terbukti tidak memadai untuk mengungkap kekuatan struktural dan ideologis yang lebih mendalam yang membentuk pengalaman mahasiswa. Oleh karena itu, studi ini tidak serta merta mengabaikan nilai kerangka budaya, melainkan menggarisbawahi perlunya untuk berinteraksi secara reflektif dan kritis.

Lensa Analitis: Menuju Pemahaman Kritis

Untuk mendapatkan pemahaman kritis atas fenomena ini, studi ini mengadopsi kerangka teori ganda yang didasari oleh *Social Cognitive Theory of Human Agency* karya Albert Bandura (2023) dan *Pedagogy of the Oppressed* karya Paulo Freire (2000). Bagian ini pertama menjustifikasi pemilihan tiap teori dan menjelaskan konsep kuncinya, kemudian menawarkan refleksi kritis mengenai keterbatasan penggunaan tiap teori secara terpisah, dan akhirnya menunjukkan rasionalitas sintesisnya sebagai lensa analitis.

Bandura (2023) dipilih karena teorinya mengonseptualisasikan individu sebagai agen proaktif dalam perkembangan mereka sendiri, menantang paradigma dominan dalam psikologi yang secara historis cenderung meremehkan kemampuan agensi (Cervone, 2023). Dalam kerangka ini, agensi bukanlah sifat bawaan atau tetap, melainkan muncul melalui interaksi dinamis antara faktor personal (yaitu: kognitif, afektif, dan faktor personal lainnya), regulasi perilaku, dan umpan balik lingkungan. Bandura menguraikan tiga sifat inti agensi: (1) pemikiran ke depan, kapasitas untuk merencanakan dan mengantisipasi hasil; (2) reaktivitas diri, kemampuan untuk mengatur tindakan dan mempertahankan motivasi; dan (3) refleksi diri, proses evaluatif yang digunakan individu untuk menilai fungsi mereka sendiri dan menyesuaikan strategi mereka. Hal yang penting adalah kapasitas tersebut saling bergantung dan rekursif, berkembang sebagai respons terhadap pengalaman hidup dan umpan balik sosial. Inti dari model ini terletak pada efikasi diri—keyakinan akan kemampuan seseorang untuk mengorganisir dan melaksanakan tindakan guna mencapai tujuan. Jauh dari sifat statis, efikasi diri dibentuk oleh pengalaman penguasaan, pengamatan terhadap orang lain (pembelajaran vikarius), persuasi verbal, dan regulasi emosional. Teori Bandura dengan demikian menolak interpretasi deterministik dengan memposisikan individu sebagai agen aktif yang mampu memengaruhi, beradaptasi, dan mentransformasi lingkungan mereka. Namun, kerangka kerja ini berakar pada idealisme Barat, yang secara implisit mengasumsikan bahwa semua pembelajar beroperasi secara setara dalam sistem demokrasi yang memupuk

shaped by legacies of colonialism, feudalism, authoritarianism, and structural inequality.

Freire (2000), in contrast, offers a critical pedagogy concept rooted in direct engagement with socio-political realities in the Global South. Freire's formative experiences in poverty during their upbringing in Brazil—a once middle-class child living through hunger and marginalization—fostered a deep empathy and solidarity with the oppressed (Macedo, 2000; 2018). In *Pedagogy of the Oppressed*, Freire (2000) argues that education functions either as a tool for oppression or as a means of liberation. In their critique of traditional schooling, Freire argues that dominant pedagogical models tend to dehumanize learners, rendering them passive recipients of knowledge rather than active participants in its construction. Freire identifies this as the 'banking model' of education, in which students are positioned as empty vessels to be filled with approved content. However, Freire's broader concern lies not merely with classroom practice, but with how educational systems serve ideological functions—conditioning learners to accept their position within unjust social arrangements. In this sense, education becomes a vehicle for reproducing dominant power structures, often disguised as "benevolent guidance". Freire's concept of *conscientização*—the development of critical consciousness—describes the process by which learners come to recognize and challenge these conditions. Through dialogue, reflection, and praxis, education can be reoriented toward humanization and transformation. Freire's theory thus resists deterministic views of culture or background by insisting that individuals can change both their understanding, and the structures around them, if given the space and tools to do so. Freire is particularly relevant to this study because they provide more equitable insights into how students' prior educational experiences may have inhibited the development of reflective and agentic dispositions that Bandura's model assumes are already in play.

While these frameworks differ in focus, they are powerfully complementary. Bandura provides a psy-

otonomi, regulasi diri, dan refleksi. Asumsi semacam itu berisiko mengaburkan realitas kompleks yang dihadapi oleh mahasiswa internasional dari negara berkembang, yang perkembangan akademisnya seringkali dibentuk oleh warisan kolonialisme, feodalisme, otoritarianisme, dan ketimpangan struktural.

Freire (2000), sebaliknya, menawarkan konsep pedagogi kritis yang berakar pada keterlibatan langsung dengan realitas sosial-politik di *Global South* (belahan Bumi selatan). Pengalaman formatif Freire dalam kemiskinan selama masa kecilnya di Brasil—sebagai seorang anak kelas menengah yang hidup dalam kelaparan dan marginalisasi—menumbuhkan empati dan solidaritas yang mendalam dengan kaum tertindas (Macedo, 2000; 2018). Dalam *Pedagogy of the Oppressed*, Freire (2000) berpendapat bahwa pendidikan berfungsi sebagai alat penindasan atau sebagai sarana pembebasan. Dalam kritiknya terhadap sekolah tradisional, Freire berpendapat bahwa model pedagogis yang dominan cenderung mendehumanisasi peserta didik, menjadikan mereka penerima pengetahuan yang pasif, dan bukan peserta aktif dalam konstruksinya. Freire mengidentifikasi hal ini sebagai 'model perbankan' pendidikan, ketika siswa diposisikan sebagai wadah kosong yang harus diisi dengan konten yang disetujui. Namun, perhatian Freire yang lebih luas tidak hanya terletak pada praktik di kelas, tetapi juga pada bagaimana sistem pendidikan menjalankan fungsi ideologis—mengondisikan peserta didik untuk menerima posisi mereka dalam tatanan sosial yang tidak adil. Dalam hal ini, pendidikan menjadi wahana untuk mereproduksi struktur kekuasaan dominan, yang seringkali disamakan sebagai "bimbingan yang baik hati". Konsep *conscientização* Freire—pengembangan kesadaran kritis—menggambarkan proses ketika peserta didik mengenali dan menantang kondisi tersebut. Melalui dialog, refleksi, dan praksis, pendidikan dapat diorientasikan kembali menuju humanisasi dan transformasi. Dengan demikian, teori Freire menolak pandangan deterministik tentang budaya atau latar belakang dengan menegaskan bahwa individu dapat mengubah pemahaman mereka, dan struktur di sekitar mereka, jika diberi ruang dan alat untuk melakukannya. Freire, secara khusus, relevan dengan studi ini karena menyediakan wawasan yang lebih adil tentang bagaimana pengalaman pendidikan sebelumnya siswa mungkin telah menghambat perkembangan disposisi reflektif dan agensi yang diasumsikan sudah ada dalam model Bandura.

Walaupun fokus kedua kerangka kerja ini berbeda, keduanya saling melengkapi dengan kuat. Bandura

chological framework for understanding how agency is exercised and developed over time, while Freire exposes the ideological and structural forces that may constrain critical thought and agency. Neither theory assumes fixed outcomes based on individual dispositions, intellectual capacity, cultural origin, or educational background. Instead, both committed to the potential of human transformation: Freire through the cultivation of critical consciousness and Bandura through the cultivation of personal agency, which then moves toward proxy and collective agency for broader social change. Crucially, both frameworks shared humanizing principles, treating individuals not as passive recipients of the world around them but as capable of growth, co-creation, and meaningful change. This dual framework thus provides the analytical tools needed to examine how Indonesian postgraduate students navigate dissonance, challenge inherited dispositions, and reconstruct agency within unfamiliar academic environments in the United Kingdom (UK) without reducing their experience to either cultural determinism or individual failure.

Indonesian Education Paradox: Structural Problems and the Neoliberal Turn

The philosophical basis of modern Indonesia is *Pancasila*. As its name suggests, *Pancasila* consists of five core tenets: (1) religious tolerance; (2) the humanization of humanity; (3) unity in diversity; (4) democracy; and (5) social justice (Mulya, 2019b). This section will explore the Indonesian education system and its efforts to transform and educate the nation's citizens. Despite having *Pancasila*-rooted in the principle of social justice as its ideological foundation—and its prominence in policy and discourse, these ideals have largely remained aspirational.

During the colonial period, education served to divide Indonesians through hierarchical tactics and support the interests of the colonizers rather than promote indigenous intellectual development. Education followed a hierarchical order, with Europeans seen as most important, followed by native aristocracy, prominent Eurasians, Chinese businessmen, and indigenous people (Sakhiyya & Mulya, 2023, p. 5). To challenge this hierarchy, an anti-colonial progressive movement emerged in Yogyakarta led by Ki Hajar Dewantara, which promoted a more inclusive approach

menyediakan kerangka kerja psikologis untuk memahami bagaimana agensi dijalankan dan dikembangkan seiring waktu, sementara Freire mengungkap kekuatan ideologis dan struktural yang dapat membatasi pemikiran kritis dan agensi. Kedua teori tersebut tidak mengasumsikan hasil yang pasti berdasarkan disposisi individu, kapasitas intelektual, asal budaya, atau latar belakang pendidikan. Sebaliknya, keduanya berkomitmen pada potensi transformasi manusia: Freire melalui pengembangan kesadaran kritis dan Bandura melalui pengembangan agensi personal, yang kemudian bergerak menuju agensi proksi dan kolektif untuk perubahan sosial yang lebih luas. Hal yang krusial adalah kedua kerangka kerja ini berbagi prinsip humanisasi, memperlakukan individu bukan sebagai penerima pasif dari dunia di sekitar mereka, melainkan sebagai individu yang mampu tumbuh, berkreasi bersama, dan melakukan perubahan yang bermakna. Kerangka kerja ganda ini dengan demikian menyediakan alat analisis yang dibutuhkan untuk mengkaji bagaimana mahasiswa pascasarjana Indonesia menavigasi disonansi, menantang disposisi yang diwariskan, dan merekonstruksi agensi dalam lingkungan akademik yang asing di Inggris tanpa mereduksi pengalaman mereka menjadi determinisme budaya atau kegagalan individu.

Paradoks Pendidikan Indonesia: Permasalahan Struktural dan Pergeseran Neoliberal

Landasan filosofis Indonesia modern adalah Pancasila. Sesuai namanya, Pancasila terdiri dari lima prinsip inti: (1) toleransi beragama; (2) humanisasi kemanusiaan; (3) persatuan dalam keberagaman; (4) demokrasi; dan (5) keadilan sosial (Mulya, 2019b). Bagian ini akan membahas sistem pendidikan Indonesia dan upayanya untuk mentransformasi dan mendidik warga negara. Meskipun memiliki Pancasila—yang berakar pada prinsip keadilan sosial sebagai landasan ideologisnya—dan posisinya yang menonjol dalam kebijakan dan wacana, idealisme ini sebagian besar masih bersifat aspiratif.

Selama masa kolonial, pendidikan justru memecah belah bangsa Indonesia melalui taktik hierarkis dan mendukung kepentingan penjajah, bukannya memajukan perkembangan intelektual pribumi. Pendidikan mengikuti tatanan hierarkis, dengan orang Eropa dianggap paling penting, diikuti oleh bangsawan pribumi, orang Eurasia terkemuka, pengusaha Tionghoa, dan penduduk asli (Sakhiyya & Mulya, 2023, p. 5). Untuk menantang hierarki ini, sebuah gerakan progresif anti-kolonial muncul di Yogyakarta yang dipimpin oleh Ki Hajar Dewantara, yang mempromosikan pen-

to education for local communities and the commoners. As Sakhiyya and Mulya (2023) note, this ‘education-for-all’ model would later become a defining element of contemporary Indonesian education. Following national independence in 1945, the purpose of education shifted towards national unification. This purpose was achieved by promoting a strong national identity, most notably through the introduction of Bahasa Indonesia as the national language and the establishment of *Pancasila* as the sole national ideology (Heyward & Sopantini, 2013).

For the next 32 years (1966-1998), the education system operated under Suharto's ‘New Order’ regime—an authoritarian, quasi-democratic dictatorship. Suharto, a military general, implemented a highly centralized, militaristic, and technocratic educational administration aimed at driving national development (Heyward & Sopantini, 2013; Guggenheim, 2012; Rakhmani, 2019, Sakhiyya & Mulya, 2023). As Indonesia's longest-serving president, Suharto successfully implemented this vision through educational equality. More than 61,000 primary schools were established across the country—from Sabang in Aceh to Merauke in Papua—ensuring that all children received at least six years of primary schooling. This expansion enabled children from remote islands and jungle communities to access education. At the same time, a non-formal education system was also introduced to support adults and youth who had previously missed out on learning opportunities (Heyward & Sopantini, 2013). Consequently, primary school enrollment rose from 20.7% in 1945 to near-universal levels by the mid-1980s (Lowenberg, 1983). Literacy rates also improved steadily—from 56.6% in 1971 to 69.3% in 1980, reaching 83.7% by 1990 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1974; 1977; 1999; Nababan, 1983, as cited in Lowenberg, 2000).

However, this impressive quantitative growth came at the expense of quality. The system prioritized control and compliance, transforming schools into instruments of the government regime. The emphasis on a uniform system produced inefficiencies and rendered curricula less relevant at the local level. Many teachers were underpaid and lacked adequate qualifications (Heyward & Sopantini, 2013). Consequently, educators were more inclined to enforce national discipline than to cultivate critical thinking, with the assertion that

dekatan pendidikan yang lebih inklusif bagi masyarakat lokal dan rakyat jelata. Sebagaimana dicatat oleh Sakhiyya dan Mulya (2023), model ‘pendidikan untuk semua’ ini kemudian menjadi elemen penentu pendidikan Indonesia kontemporer. Setelah kemerdekaan nasional pada tahun 1945, tujuan pendidikan bergeser ke arah penyatuan nasional. Tujuan ini dicapai dengan mempromosikan identitas nasional yang kuat, terutama melalui pengenalan Bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional dan penetapan Pancasila sebagai satu-satunya ideologi nasional (Heyward & Sopantini, 2013).

Selama 32 tahun berikutnya (1966-1998), sistem pendidikan beroperasi di bawah rezim ‘Orde Baru’ Suharto—sebuah kediktatoran otoriter yang semi-demokratis. Suharto, seorang jenderal militer, menerapkan administrasi pendidikan yang sangat tersentralisasi, militeristik, dan teknokratis yang bertujuan untuk mendorong pembangunan nasional (Heyward & Sopantini, 2013; Guggenheim, 2012; Rakhmani, 2019, Sakhiyya & Mulya, 2023). Sebagai presiden terlama di Indonesia, Suharto berhasil mewujudkan visi ini melalui kesetaraan pendidikan. Lebih dari 61.000 sekolah dasar didirikan di seluruh negeri—from Sabang di Aceh hingga Merauke di Papua—yang memastikan semua anak mendapatkan setidaknya enam tahun pendidikan dasar. Perluasan ini memungkinkan anak dari pulau terpencil dan komunitas hutan untuk mengakses pendidikan. Pada saat yang sama, sistem pendidikan non-formal juga diperkenalkan untuk mendukung orang dewasa dan remaja yang sebelumnya kehilangan kesempatan belajar (Heyward & Sopantini, 2013). Sebagai hasilnya, angka partisipasi sekolah dasar meningkat dari 20,7% pada tahun 1945 menjadi hampir universal pada pertengahan 1980-an (Lowenberg, 1983). Angka literasi juga terus meningkat—from 56,6% pada tahun 1971 menjadi 69,3% pada tahun 1980, dan mencapai 83,7% pada tahun 1990 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1974; 1977; 1999; Nababan, 1983, sitat dalam Lowenberg, 2000).

Namun, pertumbuhan kuantitatif yang mengesankan ini mengorbankan kualitas. Sistem ini memprioritaskan kontrol dan kepatuhan, mengubah sekolah menjadi instrumen rezim pemerintah. Penekanan pada sistem yang seragam menghasilkan inefisiensi dan membuat kurikulum kurang relevan di tingkat lokal. Banyak guru digaji rendah dan tidak memiliki kualifikasi yang memadai (Heyward & Sopantini, 2013). Sebagai akibatnya, para pendidik lebih cenderung menegakkan disiplin nasional daripada menumbuhkan pemikiran

showing criticality could lead to punishment or demerits. The absence of critical thinking within the curriculum appears to have continued, with contemporary students noting their experience of banking education (Freire, 2000). Meanwhile, local communities gradually lost authority over their schools (Heyward & Sopantini, 2013). In their analysis, Leigh (1999) argues that primary and secondary schooling during the 'New Order' produced a uniform mode of thought aimed at reinforcing political stability and national unity—conditions deemed essential for "development". Drawing on Pierre Bourdieu's concept of 'master-patterns', Leigh explains that the education system not only delivered factual content but also unconsciously shaped cognitive and social schemas. Teachers were positioned as unquestionable executors of a state-approved curriculum, responsible for perpetuating a 'textbook culture' in which students learned to reproduce correct answers by rote. Rather than encouraging curiosity or dialogue, schools became spaces where correctness was paramount. Statements, calculations, hypotheses, and grammatical constructions were all presented as categorically true or false, right or wrong. The high-stakes examination system left little room for ambiguity or nuanced responses. Subjective and reflective essay-based assessments were seen as problematic, given that millions of exam scripts had to be assessed "fairly" through centralized systems—often using computers to interpret answers in binary, true/false, or multiple-choice formats. As a result, Leigh concludes, young people were molded into viewing the world in stark, black-and-white terms, not only in scientific and technical domains but also in social and moral contexts. This bureaucratic-authoritarian legacy continues to shape educational practices in Indonesia today (Sakhiyya & Mulya, 2023).

Suharto's authoritarian rule finally collapsed in 1998, paving the way for the emergence of a (neoliberal) democratic system in Indonesia, accompanied by significant educational reforms—most notably decentralization, internationalization, and privatization—implemented to achieve this vision (Sakhiyya & Mulya, 2023). Neoliberalism, broadly understood as the agenda of economic and social transformation under the guise of free-market principles (Connell, 2013, p. 100), positioned education as a means of human capital formation. Within this framework, the focus shifted to cultivating the skills and attitudes required to serve the

kritis, dengan pernyataan bahwa menunjukkan kekritisian dapat mengakibatkan hukuman atau pengurangan nilai. Ketidadaan pemikiran kritis dalam kurikulum tampaknya terus berlanjut, dengan siswa kontemporer mencatat pengalaman mereka dalam pendidikan tipe tersebut (Freire, 2000). Sementara itu, masyarakat lokal secara bertahap kehilangan otoritas atas sekolah mereka (Heyward & Sopantini, 2013). Dalam analisis mereka, Leigh (1999) berpendapat bahwa sekolah dasar dan menengah selama 'Orde Baru' menghasilkan cara berpikir yang seragam yang bertujuan untuk memperkuat stabilitas politik dan persatuan nasional—kondisi yang dianggap penting untuk "pembangunan". Mengacu pada konsep 'pola induk' Pierre Bourdieu, Leigh menjelaskan bahwa sistem pendidikan tidak hanya menyampaikan konten faktual, tetapi juga secara tidak sadar membentuk skema kognitif dan sosial. Guru diposisikan sebagai pelaksana kurikulum yang disetujui negara, yang bertanggung jawab melestarikan 'budaya buku teks' ketika siswa belajar mengulang jawaban yang benar dengan hafalan. Alih-alih mendorong rasa ingin tahu atau dialog, sekolah justru menjadi ruang tempat ketepatan menjadi hal yang terpenting. Pernyataan, kalkulasi, hipotesis, dan konstruksi tata bahasa semuanya disajikan sebagai tepat atau tidak, benar atau salah. Sistem ujian berisiko tinggi hanya menyisakan sedikit ruang untuk ambiguitas atau tanggapan yang bernuansa. Penilaian berbasis esai subjektif dan reflektif dianggap bermasalah, mengingat jutaan naskah ujian harus dinilai "secara adil" melalui sistem terpusat—sering kali menggunakan komputer untuk menginterpretasikan jawaban dalam format biner, benar/salah, atau pilihan ganda. Sebagai akibatnya, Leigh menyimpulkan bahwa kaum muda dibentuk untuk memandang dunia secara kaku dan hitam-putih, tidak hanya dalam ranah ilmiah dan teknis, tetapi juga dalam konteks sosial dan moral. Warisan birokrasi-otoriter ini terus membentuk praktik pendidikan di Indonesia saat ini (Sakhiyya & Mulya, 2023).

Pemerintahan otoriter Suharto akhirnya runtuh pada tahun 1998, membuka jalan bagi munculnya sistem demokrasi (neoliberal) di Indonesia, disertai dengan reformasi pendidikan yang signifikan—terutama desentralisasi, internasionalisasi, dan privatisasi—yang dilaksanakan untuk mencapai visi ini (Sakhiyya & Mulya, 2023). Neoliberalisme, yang secara luas dipahami sebagai agenda transformasi ekonomi dan sosial dengan kedok prinsip pasar bebas (Connell, 2013, p. 100), memposisikan pendidikan sebagai sarana pembentukan modal manusia. Dalam kerangka ini, fokus bergeser ke pengembangan keterampilan dan sikap yang dibutuhkan

needs of a productive workforce, with the goal of generating profits within a market-driven economy. Connell (2013) critiques this reductionist, economic view of education, arguing that it overlooks the creative, future-oriented, and socially transformative aspects of education, which are essential for fostering intellectual and personal growth. Several scholars have raised concerns about the detrimental effects of this neoliberal turn in Indonesian higher education (HE). For instance, Gaus and Tang (2023) argue in their analysis of higher education (HE) policy that research and teaching in Indonesian universities are primarily framed by utility and performativity, thus reflecting the values of what they call 'bare pedagogy' in knowledge production. Similarly, Mulya (2016), drawing on their experience as a senior lecturer, examined the implementation of national policy in Psychology higher education (HE). Mulya concluded that more democratic, humane, and holistic approaches had been replaced by rigid, standardized, and formulaic models of understanding human behavior—produced by lecturers, psychology students, and graduates who increasingly prioritize competitiveness, efficiency, and market-driven outcomes. More recently, concerns have also emerged among Indonesian netizens regarding grade point average (GPA) inflation, as it has become easier for students to achieve high grade point averages (GPAs) and distinction; this trend is largely attributed to universities' efforts to uphold their public image, meet quality assurance and national accreditation standards (Tionardus & Kasih, 2025).

Concurrently, the poor quality of Indonesian higher education institutions (HEIs) has also been attributed to governance failures at the institutional level. Based on an analysis of conflict and contestation within three Indonesian higher education institutions (HEIs), Rosser (2023) argues that many institutions are controlled by predatory officials and business groups who prioritize personal or political gain over academic integrity and quality. Within this context, two ideological reformist groups have emerged in resistance: (1) Neoliberal reformers, who seek to enhance institutional competitiveness through the adoption of global performance metrics, an emphasis on efficiency and research output, and alignment with industry demands—essentially ai-

kan untuk melayani kebutuhan tenaga kerja yang produktif, dengan tujuan menghasilkan keuntungan dalam ekonomi yang digerakkan oleh pasar. Connell (2013) mengkritik pandangan reduksionis dan ekonomis tentang pendidikan ini, dengan menyatakan bahwa pandangan tersebut mengabaikan aspek pendidikan yang kreatif, berorientasi masa depan, dan transformatif secara sosial, yang penting untuk mendorong pertumbuhan intelektual dan pribadi. Beberapa akademisi telah menyuarakan keprihatinan tentang efek merugikan dari peralihan neoliberal ini dalam pendidikan tinggi Indonesia. Sebagai contoh adalah Gaus dan Tang (2023) yang berpendapat dalam analisis mereka tentang kebijakan pendidikan tinggi, bahwa penelitian dan pengajaran di universitas Indonesia terutama dibingkai oleh utilitas dan performativitas, sehingga mencerminkan nilai dari apa yang mereka sebut 'pedagogi telanjang' (atau 'pedagogi paling dasar') dalam produksi pengetahuan. Demikian pula, Mulya (2016), mengacu pada pengalaman mereka sebagai dosen senior, meneliti implementasi kebijakan nasional dalam pendidikan tinggi Psikologi. Mulya menyimpulkan bahwa pendekatan yang lebih demokratis, manusiawi, dan holistik telah digantikan oleh model pemahaman perilaku manusia yang kaku, terstandarisasi, dan formulais—yang dihasilkan oleh dosen, mahasiswa psikologi, dan lulusan yang semakin memprioritaskan daya saing, efisiensi, dan hasil yang digerakkan oleh pasar. Dalam konteks yang terbaru, kekhawatiran juga muncul di kalangan *netizen* Indonesia mengenai inflasi indeks prestasi kumulatif (IPK), karena menjadi lebih mudah bagi siswa untuk mencapai indeks prestasi kumulatif (IPK) yang tinggi dan gelar khusus; tren ini sebagian besar disebabkan oleh upaya universitas untuk menegakkan citra publik mereka, memenuhi standar jaminan mutu dan akreditasi nasional (Tionardus & Kasih, 2025).

Bersamaan dengan hal tersebut, rendahnya kualitas perguruan tinggi Indonesia juga dikaitkan dengan kegagalan tata kelola di tingkat institusi. Berdasarkan analisis konflik dan kontestasi di tiga perguruan tinggi Indonesia, Rosser (2023) berpendapat bahwa banyak institusi dikendalikan oleh pejabat predator dan kelompok bisnis yang mengutamakan keuntungan pribadi atau politik di atas integritas dan kualitas akademik. Dalam konteks ini, dua kelompok reformis ideologis muncul sebagai perlawanan: (1) Reformis neoliberal, yang berupaya meningkatkan daya saing institusi melalui penerapan metrik kinerja global, penekanan pada efisiensi dan luaran riset, serta penyelarasan dengan tuntutan industri—yang pada dasarnya

ming to position Indonesian higher education institutions (HEIs) within the international academic arena through market-driven reforms; and (2) Idealist reformers, who promote academic freedom, democracy, and social justice—values closely aligned with *Pancasila* (Mulya, 2019a; 2019b). This group resists commercialization and bureaucratic interference, promoting instead critical thinking, intellectual autonomy, and the university's role in cultivating democratic values. While both groups have secured incremental victories—e.g., influencing specific policy changes or acquiring key leadership roles within individual institutions—Rosser notes that neither has succeeded in dismantling the entrenched dominance of the predatory elite, who continue to corrupt and engage in nepotism and rent-seeking behavior. Altogether, the dominance of hierarchical, bureaucratic-authoritarian, and neo-liberal-democratic ideologies, exacerbated by governance failures, continues to hinder substantial progress in Indonesian educational reform.

Method

This study adopts a critical qualitative research approach grounded in Bhaskar's critical realist ontology since their philosophy explicitly foregrounds the pursuit of social justice (Bhaskar, 2016, as cited in Willis, 2023), aligning closely with the emancipatory aims of this research. Critical realism offers the necessary epistemological depth to explore how observable struggles in academic engagement may be underpinned by unobservable structures such as educational legacies, cultural ideologies, and institutional norms. The data were drawn from a re-analysis of the first author's Master's degree dissertation, completed in 2019, which comprised semi-structured interviews with ten Indonesian postgraduate students enrolled at universities in the United Kingdom (UK). Ethical approval for the study was obtained from the School of Education Research Ethics Committee at the University of Glasgow.

Study Participants

Participants were recruited through purposive sampling, based on the following inclusion criteria: (1) Indonesian nationals who had completed their undergraduate studies in Indonesia; (2) were undertaking their first experience of studying abroad; (3) were currently enrolled in a full-time social sciences pro-

bertujuan untuk memposisikan perguruan tinggi Indonesia di kancah akademik internasional melalui reformasi yang digerakkan oleh pasar; dan (2) Reformis idealis, yang mempromosikan kebebasan akademik, demokrasi, dan keadilan sosial—nilai yang erat kaitannya dengan Pancasila (Mulya, 2019a; 2019b). Kelompok ini menolak komersialisasi dan campur tangan birokrasi, melainkan mempromosikan pemikiran kritis, otonomi intelektual, dan peran universitas dalam menumbuhkan nilai demokrasi. Walaupun kedua kelompok telah meraih kemenangan kecil—sebagai contoh: memengaruhi perubahan kebijakan tertentu atau memperoleh peran kepemimpinan kunci dalam tiap lembaga—Rosser mencatat bahwa keduanya belum berhasil meruntuhkan dominasi predator elite yang menagkar, yang terus melakukan korupsi dan nepotisme serta perilaku mencari keuntungan. Secara keseluruhan, dominasi ideologi hierarkis, birokratis-otoriter, dan neoliberal-demokratis, yang diperparah oleh kegagalan tata kelola, terus menghambat kemajuan substansial dalam reformasi pendidikan Indonesia.

Metode

Studi ini mengadopsi pendekatan penelitian kualitatif kritis yang berlandaskan ontologi realis kritis Bhaskar karena filosofi mereka secara eksplisit mengedepankan upaya mencapai keadilan sosial (Bhaskar, 2016, sitat dalam Willis, 2023), yang selaras erat dengan tujuan emansipatoris penelitian ini. Realisme kritis menawarkan kedalaman epistemologis yang diperlukan untuk mengeksplorasi bagaimana perjuangan yang dapat diamati dalam keterlibatan akademis dapat didukung oleh struktur yang tidak dapat diamati seperti warisan pendidikan, ideologi budaya, dan norma kelembagaan. Data diambil dari analisis ulang disertasi Magister penulis pertama, yang diselesaikan pada tahun 2019, terdiri dari wawancara semi-terstruktur dengan sepuluh mahasiswa pascasarjana Indonesia yang terdaftar di universitas di Inggris. Persetujuan etis untuk studi ini diperoleh dari *School of Education Research Ethics Committee* di *Universitas Glasgow*.

Partisipan Studi

Partisipan direkrut melalui *purposive sampling*, berdasarkan kriteria inklusi berikut: (1) merupakan warga negara Indonesia yang telah menyelesaikan studi sarjana mereka di Indonesia; (2) sedang menjalani pengalaman pertama belajar di luar negeri; (3) saat ini terdaftar dalam program ilmu sosial penuh

gram—given that this discipline requires significant engagement in discussion, argumentation, and the application of diverse approaches and methods (Colander & Hunt, 2019). Exclusion criteria included being: (1) geographically inaccessible for a face-to-face interview in Scotland; and (2) being unable to commit to the required one-hour interview. Initial participants were recruited via the “Indonesian students in the United Kingdom (UK)” group chat, followed by snowball sampling, in which participants were asked to recommend other potential interviewees (Stebbins, 2001). The interviews were conducted in English, both for consistency and efficient transcription at the end of the participants’ second semester. Although not a selection criterion, each was, coincidentally, the only Indonesian student in their respective cohort.

Reflexivity

Reflexivity was an essential part of this study, as both authors brought distinct positionalities—one as an insider and the other as an outsider—enabling a dialogic and multi-layered engagement with the data.

First Author (Aloysia Karina Haryono)

As the first author, I (Aloysia Karina Haryono) occupy an insider position, although not an identical one. Unlike many of the participants in this study, I was neither a high achieving nor a compliant student during my schooling in Indonesia. My academic record was mixed, and I often felt suffocated by the rigidity and normativity of the formal education system. Rather than finding motivation in academic success, I was more engaged by independent reading that nurtured my curiosity beyond the classroom. This disposition led me to approach the United Kingdom (UK) academic context differently than many of my peers: while I found it intellectually demanding, I also experienced it as liberating. I was less concerned with grades as ends in themselves and more interested in the clarity of feedback and the possibility of growth. This divergence from the dominant participants’ narratives in my data heightened my awareness of the plurality of Indonesian educational experiences and helped me avoid over-generalization. At the same time, it required a reflexive commitment to ensure that my own experiences did not diminish or overshadow the participants’ narratives, which had been shaped by more conventional academic success in Indonesia. This reflexivity informed both my coding process and my theoretical interpretation.

waktu—mengingat bahwa disiplin ilmu ini membutuhkan keterlibatan yang signifikan dalam diskusi, argumentasi, dan penerapan beragam pendekatan dan metode (Colander & Hunt, 2019). Kriteria eksklusi meliputi: (1) tidak dapat diakses secara geografis untuk wawancara tatap muka di Skotlandia; dan (2) tidak dapat berkomitmen untuk wawancara satu jam yang diwajibkan. Partisipan awal direkrut melalui *group chat* “mahasiswa Indonesia di Inggris”, diikuti oleh *snowball sampling*, ketika peserta diminta untuk merekomendasikan calon narasumber lainnya (Stebbins, 2001). Wawancara dilakukan dalam Bahasa Inggris, baik untuk konsistensi dan transkripsi yang efisien pada akhir semester kedua partisipan. Meskipun bukan kriteria seleksi, tiap partisipan studi, secara kebetulan, adalah satu-satunya mahasiswa Indonesia dalam kelompok mereka.

Refleksivitas

Refleksivitas merupakan bagian penting dari studi ini, karena kedua penulis membawa posisi yang berbeda—satu sebagai orang dalam dan satu sebagai orang luar—memungkinkan keterlibatan dialogis dan berlapis-lapis dengan data.

Penulis Pertama (Aloysia Karina Haryono)

Sebagai penulis pertama, saya (Aloysia Karina Haryono) menempati posisi orang dalam, meskipun tidak identik. Tidak seperti kebanyakan partisipan dalam studi ini, saya bukanlah siswa berprestasi maupun siswa yang patuh selama bersekolah di Indonesia. Catatan akademis saya beragam, dan saya sering merasa terkekang oleh kekakuan dan normativitas sistem pendidikan formal. Alih-alih menemukan motivasi dalam kesuksesan akademis, saya lebih tertarik pada bacaan mandiri yang memupuk rasa ingin tahu saya di luar kelas. Disposisi ini mendorong saya untuk mendekati konteks akademik Inggris secara berbeda dari kebanyakan rekan saya: meskipun saya merasa hal itu menuntut secara intelektual, saya juga mengalaminya sebagai sesuatu yang membebaskan. Saya kurang peduli dengan nilai sebagai tujuan itu sendiri dan lebih tertarik pada kejelasan umpan balik dan kemungkinan untuk berkembang. Divergensi dari narasi partisipan dominan dalam data saya ini meningkatkan kesadaran saya akan pluralitas pengalaman pendidikan di Indonesia dan membantu saya menghindari generalisasi yang berlebihan. Pada saat yang sama, hal ini menuntut komitmen refleksif untuk memastikan bahwa pengalaman saya sendiri tidak mengurangi atau mengaburkan narasi para partisipan, yang telah dibentuk oleh

Co-Author (Louise Sheridan)

I (Louise Sheridan), as the co-author, approached this study as an ‘invited’ outsider located within a higher education institution (HEI) in the United Kingdom (UK). Even with over 25 years of teaching experience within higher education (HE), I still feel like a non-traditional academic. My prior experience as a youth and community worker continues to inform my teaching practice. Bukamal's (2022, p. 327) words resonate in how I approach teaching, research, and reflexivity; ‘there is no pretense of dispassionate objectivity’. My subjective position is ever present; I am passionate about enabling students to reach their full potential, and I am fully committed to an equitable approach. I developed the concept of *Alfirmo*, which fully captures the essence of my subjectivity. *Alfirmo* is ‘the act of caring for, nourishing and supporting people, while asserting belief in their ability as agents of change’ (Sheridan, 2018, p. 36) and this is my guide. Freire (1996) suggested that, for a truly transformative educational experience, the learner's cultural identity must be considered. This has become clearer over time, with increased opportunities to teach international students (including students from Indonesia). Creating opportunities for meaningful participation for students, that celebrates diversity of experiences, is foundational to my practice. This principle for practice guides my reflexivity. Together, these dual positionalities created a space for critical dialogue, as described by Dwyer and Buckle (2009) as ‘the space between’ insider and outsider. This interplay enabled us to interrogate our assumptions and interpretations while remaining committed to honoring the voices of participants. Instead of seeking objectivity, this study embraced positional transparency to enhance analytical depth and ethical rigor.

Aim and Approach

While this study offers a critical examination of the Indonesian education system, it is important to clarify that the authors’ intention is not to vilify individual educators. The critique is directed at the structural and

kesuksesan akademis yang lebih konvensional di Indonesia. Refleksivitas ini memengaruhi proses pengkodean dan interpretasi teoretis saya.

Penulis Kedua (Louise Sheridan)

Saya (Louise Sheridan), sebagai penulis kedua, mendekati studi ini sebagai orang luar yang ‘diundang’, berlokasi di sebuah institusi pendidikan tinggi di Inggris. Walaupun memiliki lebih dari 25 tahun pengalaman mengajar di pendidikan tinggi, saya masih merasa seperti seorang akademisi non-tradisional. Pengalaman saya sebelumnya sebagai pekerja bidang anak muda dan komunitas terus menginformasikan praktik mengajar saya. Kata Bukamal (2022, p. 327) beresonansi dengan cara saya mendekati pengajaran, penelitian, dan refleksivitas; “tidak ada kepura-puraan objektivitas yang tidak memihak”. Posisi subjektif saya selalu ada; saya bersemangat untuk memungkinkan siswa mencapai potensi penuh mereka, dan saya sepenuhnya berkomitmen pada pendekatan yang adil. Saya mengembangkan konsep *Alfirmo*, yang sepenuhnya menangkap esensi subjektivitas saya. *Alfirmo* adalah ‘tindakan merawat, memelihara, dan mendukung orang, sambil menegaskan keyakinan pada kemampuan mereka sebagai agen perubahan’ (Sheridan, 2018, p. 36) dan inilah panduan saya. Freire (1996) mengemukakan bahwa, untuk pengalaman pendidikan yang benar-benar transformatif, identitas budaya peserta didik harus dipertimbangkan. Hal ini semakin jelas seiring waktu, dengan meningkatnya kesempatan untuk mengajar mahasiswa internasional (termasuk mahasiswa dari Indonesia). Menciptakan kesempatan untuk partisipasi yang bermakna bagi mahasiswa, yang merayakan keberagaman pengalaman, merupakan fondasi praktik saya. Prinsip praktik ini memandu refleksivitas saya. Bersama-sama, posisi ganda ini menciptakan ruang untuk dialog kritis, sebagaimana dijelaskan oleh Dwyer dan Buckle (2009) sebagai ‘ruang antara’ orang dalam dan orang luar. Interaksi ini memungkinkan kami untuk menginterogasi asumsi dan interpretasi kami sambil tetap berkomitmen untuk menghormati suara para partisipan. Bukannya mencari objektivitas, studi ini merangkul transparansi posisi untuk meningkatkan kedalaman analitis dan ketelitian etis.

Tujuan dan Pendekatan

Walaupun studi ini menawarkan kajian kritis terhadap sistem pendidikan Indonesia, penting untuk diklarifikasi bahwa tujuan para penulis bukanlah untuk menjelek-jelekkan tiap individu pendidik. Kritik ini

ideological conditions that have historically shaped pedagogical practice. The authors fully acknowledge that many Indonesian teachers and lecturers demonstrate remarkable dedication, creativity, and care, often working under challenging conditions. Some actively resist these structural constraints, creating more dialogic and humanizing spaces for their students. This study recognizes their efforts and does not suggest that all educators uniformly enact the issues discussed. Instead, it aims to illuminate the broader systemic patterns that have shaped students' educational dispositions and their ability to navigate international academic environments.

The original dissertation employed an exploratory, inductive thematic analysis using NVivo software to identify patterns of meaning across participants' narratives. For the present study, a deductive approach was adopted, guided by a dual theoretical lens to develop pre-determined themes centering on struggle and agency. The re-analysis involved returning to the dissertation findings and original interview transcripts, this time focusing on the interplay between agentic expression and environmental constraint, as well as on the emotional, cognitive, and relational responses that students' experiences elicited. While primarily deductive, immersion in the data led to the emergence of a significant theme of 'silence' within the narratives of struggle. This unanticipated pattern was incorporated into the revised thematic structure. The final analysis presents participants' narratives under each refined theme to illuminate the often-overlooked epistemic and structural injustices in mainstream accounts of the international student experience. Detailed information regarding the study participants is available in Table 1.

Findings and Analysis

Beyond Silence: The Consequences of Pedagogical Disempowerment

A consistent pattern across participants' narratives was a marked reluctance to participate in class discussions, particularly during their first semester. Initially, students attributed this passivity to unfamiliarity with academic interaction norms, shaped by their prior experiences in Indonesian classrooms.

ditujukan pada kondisi struktural dan ideologis yang secara historis telah membentuk praktik pedagogis. Para penulis sepenuhnya mengakui bahwa banyak guru dan dosen Indonesia menunjukkan dedikasi, kreativitas, dan kepedulian yang luar biasa, seringkali bekerja dalam kondisi yang menantang. Beberapa di antaranya secara aktif melawan kendala struktural ini, menciptakan ruang yang lebih dialogis dan memanusiakan bagi siswa mereka. Studi ini menghargai upaya mereka dan tidak menyarankan agar semua pendidik secara seragam menerapkan isu yang dibahas. Sebaliknya, studi ini bertujuan untuk menyoroti pola sistemik yang lebih luas yang telah membentuk disposisi pendidikan siswa dan kemampuan mereka untuk bemavigasi di lingkungan akademik internasional.

Disertasi orisinal menggunakan analisis tematik induktif eksploratif dengan perangkat lunak *NVivo* untuk mengidentifikasi pola makna di seluruh narasi partisipan. Dalam studi ini, pendekatan deduktif diadopsi, dipandu oleh lensa teoretis ganda untuk mengembangkan tema yang telah ditentukan sebelumnya, berpusat pada perjuangan dan agensi. Analisis ulang ini melibatkan pengembalian temuan disertasi dan transkrip wawancara awal, kali ini berfokus pada interaksi antara ekspresi agensi dan kendala lingkungan, serta respons emosional, kognitif, dan relasional yang ditimbulkan oleh pengalaman mahasiswa. Meskipun utamanya bersifat deduktif, pendalaman data menghasilkan munculnya tema signifikan 'diam' dalam narasi tantangan. Pola yang tak terduga ini dimasukkan ke dalam struktur tematik yang telah direvisi. Analisis akhir menyajikan narasi partisipan di bawah tiap tema yang telah disempurnakan untuk menyoroti ketidakadilan epistematik dan struktural yang seringkali terabaikan dalam narasi arus utama tentang pengalaman mahasiswa internasional. Informasi detail mengenai partisipan studi tersedia pada Tabel 1.

Temuan dan Analisis

Melampaui Diam: Konsekuensi Ketidakberdayaan Pedagogis

Pola yang konsisten di antara narasi partisipan adalah keengganan yang nyata untuk berpartisipasi dalam diskusi kelas, terutama selama semester pertama mereka. Awalnya, mahasiswa mengaitkan kepasifan ini dengan ketidaktahuan mereka terhadap norma interaksi akademik, yang dibentuk oleh pengalaman mereka sebelumnya dalam kelas di Indonesia.

Table 1
Study Participant Profiles

Pseudonym	Correlation Between Current Major, Previous Education, and Professional Experience	Field of Study	Education Fund	Sex or Gender
Adi	Seven years of professional experience	Politic	Scholarship	Male
Bella	Related academic background with one-year professional experience	Tourism	Scholarship	Female
Candra	Related academic background	Tourism	Scholarship	Male
Dedi	Related academic background with three years of professional experience	Marketing	Self-Funded	Male
Erin	Related academic background with internship experience	Politic	Scholarship	Female
Farhan	Six years of professional experience	Management	Self-Funded	Male
Gerri	Internship experience	Marketing	Self-Funded	Male
Heru	Related academic background with one-year professional experience	Public Relation	Self-Funded	Male
Irfan	Related academic background with six years of professional experience	Economic	Scholarship	Male
Jessica	Related academic background	Economic	Self-Funded	Female

“Should I raise my hand first, just ask, or should I wait, I didn’t really know how it works.” - Candra.

“We have group meetings, seminars, but we tend to be passive because we’re just listening and following our lecturer.” - Heru.

“We have to show a lot of respect with our lecturer.” - Irfan.

“What we’ve learned in undergrad is a one-way thing, our lecturer gave us theories, we studied that, and we don’t ask questions, discuss or critique, even with our peers. My perspective of professors or lecturers is superior, too strict or too tense. While here, the lecturers are more open to us, we could critique them, ask questions, and I haven’t experienced something like this.” - Dedi.

As the interviews progressed, participants elaborated that this silence stemmed not from cultural preference but from underlying feelings of fear, inadequacy, and self-doubt.

“I don’t want to be humiliated in the class.” - Adi.

“Haruskah aku angkat tangan dulu, bertanya saja, atau haruskah aku menunggu, aku tidak begitu tahu cara kerjanya.” - Candra.

“Kami punya pertemuan kelompok, seminar, tapi kami cenderung pasif karena kami hanya mendengarkan dan mengikuti dosen kami.” - Heru.

“Kita harus menunjukkan banyak rasa hormat kepada dosen kita.” - Irfan.

“Apa yang kami pelajari di S1 itu satu arah, dosen memberi teori, kami mempelajarinya, dan kami tidak bertanya, berdiskusi, atau mengkritik, bahkan dengan rekan. Perspektif saya terhadap profesor atau dosen adalah terlalu superior, terlalu ketat, atau terlalu tegang. Sementara di sini, dosen lebih terbuka kepada kami, kami bisa mengkritik mereka, bertanya, dan saya belum pernah mengalami hal seperti ini.” - Dedi.

Seiring wawancara berlangsung, para partisipan menjelaskan bahwa diam ini bukan berasal dari preferensi budaya, melainkan dari perasaan takut, tidak mampu, dan keraguan diri yang mendasar.

“Saya tidak ingin dipermalukan di kelas.” - Adi.

Tabel 1
Profil Partisipan Studi

Nama Samaran	Hubungan Gelar Terkini, Pendidikan Terdahulu, dan Pengalaman Profesional	Bidang Studi	Dana Pendidikan	Jenis Kelamin atau <i>Gender</i>
Adi	Tujuh tahun pengalaman profesional	Politik	Beasiswa	Laki-Laki
Bella	Latar belakang akademik terkait, dengan satu tahun pengalaman profesional	Turisme	Beasiswa	Perempuan
Candra	Latar belakang akademik terkait	Turisme	Beasiswa	Laki-Laki
Dedi	Latar belakang akademik terkait, dengan tiga tahun pengalaman profesional	<i>Marketing</i>	Pribadi	Laki-Laki
Erin	Latar belakang akademik terkait, dengan pengalaman magang	Politik	Beasiswa	Perempuan
Farhan	Enam tahun pengalaman profesional	Manajemen	Pribadi	Laki-Laki
Gerri	Pengalaman magang	<i>Marketing</i>	Pribadi	Laki-Laki
Heru	Latar belakang akademik terkait, dengan satu tahun pengalaman profesional	Hubungan Masyarakat	Pribadi	Laki-Laki
Irfan	Latar belakang akademik terkait, dengan enam tahun pengalaman profesional	Ekonomi	Beasiswa	Laki-Laki
Jessica	Latar belakang akademik terkait	Ekonomi	Pribadi	Perempuan

“Back in Indonesia when you disagree with the lecturer, there is a really high chance that you are wrong. That is why being right or being wrong is really an issue for me at first.” - Candra.

“Oh God. Like I said, I was paralyzed, I was blank, I couldn’t say anything, there were 50 people from different nations, they have good English compared to me.” - Heru.

“I’m afraid that people will judge. [During presentation] ... I answered, “I think...”, mostly I just said that, then I stated my opinion, gave the evidence, but at the end I always say, “but maybe...”. Then, I pointed to my lecturer and said that maybe she can give more answers. It was like I’m kind of asking for help but not explicit. Then I said, “My answer would be not as good as her”.” - Erin.

“During discussion with my friend, I think they are more knowledgeable than me, they criticize everything, while I only accept. Maybe because of my mindset. In Indonesia, we only accept what our teacher told us to do, we can’t criticize our teacher. I feel so much pressure, sometimes it’s overwhelming for me to think of what I should do, what I should

“Di Indonesia, ketika kita tidak setuju dengan dosen, kemungkinan besar kita salah. Itulah mengapa benar atau salah menjadi masalah besar bagi saya pada awalnya.” - Candra.

“Ya Tuhan. Seperti yang kukatakan, aku terpaksa, aku kosong, aku tidak bisa berkata apa-apa, ada 50 orang dari berbagai negara, mereka punya Bahasa Inggris yang lebih baik daripada aku.” - Heru.

“Saya takut orang-orang akan menghakimi. [Saat presentasi] ... Saya menjawab, “Saya pikir...”, kebanyakan saya hanya mengatakannya itu, lalu saya menyatakan pendapat, memberikan bukti, tetapi di akhir saya selalu berkata, “tapi mungkin...”. Lalu, saya menunjuk dosen saya dan berkata mungkin beliau bisa memberikan jawaban yang lebih lengkap. Rasanya seperti saya meminta bantuan tetapi tidak eksplisit. Lalu saya berkata, “Jawaban saya tidak akan sebaik beliau.” - Erin.

“Saat berdiskusi dengan teman saya, saya merasa mereka lebih berpengetahuan daripada saya, mereka mengkritik segalanya, sementara saya hanya menerima. Mungkin karena pola pikir saya. Di Indonesia, kami hanya menerima apa yang guru kami katakan, kami tidak bisa mengkritik guru kami. Saya merasa sangat tertekan, terkadang saya kewalahan memi-

criticize because I just don't know. The only thing that I do is accept what my lecturer or my friends say.” - Jessica.

Additional challenges arose in group work, including uneven participation and prolonged decision-making processes. Several participants also described being marginalized by their peers:

“We usually compile and mark our works, and then he deleted all of our works. He insisted that “No, you can’t write like that, because I’ve got my bachelor’s degree in London”, he knew that we did our undergrad in other countries.” - Irfan.

“When I tried to give my suggestion, they didn’t pay attention to my suggestion. I rarely speak, so they think that I don’t have any idea about what’s going on right now, they gave me the smallest task. ... Honestly, I don’t want to remember [being ignored in the group work], what I did was just let go because it will be finished, there was a deadline. I knew I would not be in this situation anymore, so I just tried to be strong. There’s nothing I can do about it.” - Gerri.

“When I worked with people from advanced countries like the UK or US, their backgrounds were very great. Like they have a previous master’s degree, and there is one from the UK who has a PhD. To be honest, they didn’t even know where I am coming from, because they never considered that there is one country in this world and this was challenging. When I tried to communicate, “Why are you still asking me about this part? We’re in the same class!”, but if I didn’t ask anything to her, sometimes I’d get lost and I’d do something rubbish, and that won’t be used by her. ... They still listened to me; but for the output, just a small part of my work was put in the report. Maybe for her, it was not the same standard as what she expected.” - Farhan.

These participants’ accounts challenge culturalist interpretations that attribute silence to collectivist values or high-power distance (Hofstede et al., 2010). Whilst Su et al. (2023) frame silence in a positive light—as a

kirikan apa yang harus saya lakukan, apa yang harus saya kritik karena saya tidak tahu. Satu-satunya yang saya lakukan adalah menerima apa yang dikatakan dosen atau teman-teman saya.” - Jessica.

Tantangan tambahan muncul dalam kerja kelompok, termasuk partisipasi yang tidak merata dan proses pengambilan keputusan yang berlarut-larut. Beberapa partisipan juga menceritakan pengalaman mereka dipinggirkan oleh rekan mereka:

“Biasanya kami mengumpulkan dan menandai karya kami, lalu dia menghapus semua karya kami. Dia bersikeras, “Enggak, kamu tidak boleh menulis seperti itu, soalnya aku kan kuliah S1 di London”. Dia tahu kami kuliah S1 di negara lain.” - Irfan.

“Ketika saya mencoba memberikan saran, mereka tidak memperhatikannya. Saya jarang bicara, jadi mereka pikir saya tidak tahu apa-apa tentang apa yang sedang terjadi, mereka memberi saya bagian tugas yang paling kecil. ... Sejujurnya, saya tidak ingin mengingat [diabaikan dalam kerja kelompok], yang saya lakukan hanyalah membiarkannya karena akan selesai, ada tenggat waktu. Saya tahu saya tidak akan berada dalam situasi ini lagi, jadi saya hanya berusaha untuk tegar. Tidak ada yang bisa saya lakukan.” - Gerri.

“Ketika saya bekerja dengan orang-orang dari negara maju seperti Inggris atau Amerika Serikat, latar belakang mereka sangat bagus. Misalnya, mereka sudah memiliki gelar pascasarjana, dan ada satu orang dari Inggris yang memiliki gelar *PhD*. Sejujurnya, mereka bahkan tidak tahu asal saya, karena mereka tidak pernah menganggap bahwa hanya ada satu negara di dunia ini dan ini menantang. Ketika saya mencoba berkomunikasi, “Mengapa kamu masih bertanya tentang bagian ini? Kita sekelas!”, tetapi jika saya tidak bertanya apa pun kepadanya, terkadang saya akan tersesat dan saya akan melakukan sesuatu yang payah, dan itu tidak akan digunakan olehnya. ... Mereka tetap mendengarkan saya; tetapi untuk hasilnya, hanya sebagian kecil dari pekerjaan saya yang dimasukkan ke dalam laporan. Mungkin baginya, itu tidak sama standarnya dengan yang dia harapkan.” - Farhan.

Kisah para partisipan ini menantang interpretasi kulturalis yang mengaitkan diam dengan nilai kolektivis atau jarak kekuasaan yang tinggi (Hofstede et al., 2010). Sementara Su et al. (2023) membingkai diam dalam

form of reflective, agentic contribution—the empirical materials here suggest otherwise. The participants' silence was neither strategic nor empowering. Instead, it was marked by feelings of inferiority, fear of judgement, and anxiety about making mistakes—particularly when asked to engage critically with lecturers or peers. These experiences were further compounded by accounts of being marginalized in group work, suggesting that silence, in this context, was less an act of choice than a manifestation of deeply internalized academic disempowerment as Jones and Sheridan (2025) note. Such disempowerment stems from the systematic pedagogical authoritarianism embedded within the Indonesian education system. Over many years, students are socialized into rigid hierarchical relationships between teacher and student, characterized by punitive responses to error and limited opportunity for dialogic learning or co-construction of knowledge. These practices mirror what Freire (2000) referred to as the 'banking concept of education', where teachers deposit "true knowledge" into passive students. While Freire acknowledged that not all educators are complicit—some become bank clerks unintentionally under distorted systems. This critique exposes a broader system in which students are rewarded for compliance rather than curiosity, stifling the development of *conscientização* or critical consciousness. The resulting 'culture of silence', as Freire (1972, p. 30) described, is not merely a behavioral pattern—as mainstream psychology literature often suggests—but a condition of silence born of socio-political domination and pedagogical repression.

Bandura's (2023) Social Cognitive Theory of Human Agency offers further insight into participants' behavior, positing that agency is not an innate trait but a dynamic capacity arising through the triadic reciprocal interaction of personal determinants, behaviors, and social environment. The participants in this study did not lack agency per se—they demonstrated forethought, effort, and reflection—but their prior education had habituated them to rely on proxy agency, especially that of authority figures. Upon entering an unfamiliar academic environment with unspoken expectations of assertiveness and self-direction, their agentic expressions often went unrecognized or unrewarded, particularly in group work. This mismatch obstructed their ability to act agentially. The challenge was compounded by insufficient pre-departure pre-

cahaya positif—sebagai bentuk kontribusi reflektif dan agensi—materi empiris studi ini menunjukkan sebaliknya. Diam para partisipan tidak strategis atau memberdayakan. Sebaliknya, itu ditandai oleh perasaan rendah diri, takut dihakimi, dan kecemasan tentang membuat kesalahan—terutama ketika diminta untuk terlibat secara kritis dengan dosen atau rekan sejawat. Pengalaman ini semakin diperparah oleh kisah tentang terpinggirkan dalam kerja kelompok, menunjukkan bahwa diam, dalam konteks ini, bukan merupakan tindakan pilihan, tapi manifestasi dari ketidakberdayaan akademis yang terinternalisasi secara mendalam seperti yang dicatat Jones dan Sheridan (2025). Ketidakberdayaan semacam itu berasal dari otoritarianisme pedagogis sistematis yang tertanam dalam sistem pendidikan Indonesia. Selama bertahun-tahun, siswa disosialisasikan ke dalam hubungan hierarkis yang kaku antara guru dan siswa, yang ditandai dengan respons hukuman terhadap kesalahan dan kesempatan terbatas untuk pembelajaran dialogis atau konstruksi pengetahuan bersama. Praktik ini mencerminkan apa yang disebut Freire (2000) sebagai 'konsep pendidikan perbankan', ketika guru menyetorkan "pengetahuan sejati" ke dalam siswa yang pasif. Sementara Freire mengakui bahwa tidak semua pendidik terlibat—beberapa menjadi 'pegawai bank' secara tidak sengaja di bawah sistem yang terdistorsi. Kritik ini mengungkap sistem yang lebih luas, ketika siswa diberi penghargaan atas kepatuhan dan bukan rasa ingin tahu, yang menghambat perkembangan *conscientização* atau kesadaran kritis. 'Budaya diam' yang dihasilkan, seperti yang dijelaskan Freire (1972, p. 30), bukan sekadar pola perilaku—seperti yang sering disarankan oleh literatur psikologi arus utama - tetapi kondisi diam yang lahir dari dominasi sosial-politik dan represi pedagogis.

Social Cognitive Theory of Human Agency Bandura (2023) menawarkan wawasan lebih lanjut tentang perilaku partisipan, dengan menyatakan bahwa agensi bukanlah sifat bawaan, melainkan kapasitas dinamis yang muncul melalui interaksi timbal balik triadik antara determinan pribadi, perilaku, dan lingkungan sosial. Para partisipan dalam studi ini tidak kekurangan agensi—mereka menunjukkan pemikiran ke depan, upaya, dan refleksi—tetapi pendidikan sebelumnya telah membiasakan mereka untuk bergantung pada agensi proksi, terutama figur otoritas. Saat memasuki lingkungan akademis yang asing dengan ekspektasi tak terucap akan ketegasan dan pengarahan diri, ekspresi agensi mereka seringkali tidak dikenali atau tidak dihargai, terutama dalam kerja kelompok. Ketidaksiuaian ini menghambat kemampuan mereka untuk

paration. As Connell (2013) critiques, neoliberal education treats students as autonomous consumers within market-driven systems. For international students, this logic assumes a level playing field and fails to provide the epistemic scaffolding necessary for meaningful participation. While many had undergone language training, few had been prepared for the epistemological norms of British higher education (HE)—norms that include egalitarian teacher-student dynamics and expectation of critical engagement, typically conveyed only in abstract terms.

Thus, the students' silence is best understood not as a culturally fixed trait or personal shortcoming but as the result of a contextual disjuncture—a misalignment between historically conditioned agentic dispositions and the expectations of a new academic setting. It reveals the consequences of an education system that emphasizes compliance over agency and the early difficulty of recalibrating one's academic self in an environment that praises autonomy and criticality yet rarely scaffolds them equitably.

“Doing More Is Not Enough”: Contesting Academic Realities

Another prominent theme that emerged from the participants' narrative was the dissonance participants experienced when their established academic habits—rooted in diligence and high performance—proved insufficient within the United Kingdom (UK) context. Despite entering postgraduate study with strong academic records, many students found that their hard work did not translate into expected grades (Alazzi & Al-Jarrah, 2016), prompting emotional, cognitive, and motivational struggles as illustrated by the following reflections:

“I was a straight A's student, for me it's easy to get A's. I always give more than it's required in Indonesia because I want to know more. I thought it would be easy to get an A, but doing more is not enough here, my doing more is less than other people.” - Candra.

bertindak secara agensi. Tantangan ini diperparah oleh persiapan pra-keberangkatan yang tidak memadai. Sebagaimana dikritik Connell (2013), pendidikan neoliberal memperlakukan siswa sebagai konsumen otonom dalam sistem yang digerakkan oleh pasar. Bagi mahasiswa internasional, logika ini mengasumsikan adanya kesetaraan dan gagal menyediakan kerangka epistemik yang diperlukan untuk partisipasi yang bermakna. Meskipun banyak yang telah menjalani pelatihan bahasa, sedikit yang telah siap menghadapi norma epistemologis pendidikan tinggi Inggris—norma yang mencakup dinamika guru-murid yang egaliter dan harapan akan keterlibatan kritis, yang biasanya hanya disampaikan dalam istilah abstrak.

Dengan demikian, diam mahasiswa sebaiknya dipahami bukan sebagai sifat yang melekat secara budaya atau kekurangan pribadi, melainkan sebagai akibat dari *disjuncture* kontekstual—ketidakselarasan antara disposisi agensi yang dikondisikan secara historis dan ekspektasi lingkungan akademis yang baru. Hal ini menunjukkan konsekuensi sistem pendidikan yang lebih mengutamakan kepatuhan daripada agensi dan kesulitan awal dalam mengkalibrasi ulang jati diri akademis seseorang dalam lingkungan yang mengagungkan otonomi dan kekritisannya, tetapi jarang membantunya secara setara.

“Berbuat Lebih Banyak Saja Tidaklah Cukup”: Menentang Realita Akademik

Tema menonjol lainnya yang muncul dari narasi partisipan adalah disonansi yang dialami partisipan ketika kebiasaan akademis mereka yang telah mapan—yang berakar pada ketekunan dan kinerja tinggi—terbukti tidak memadai dalam konteks Inggris. Walaupun memasuki studi pascasarjana dengan catatan akademis yang kuat, banyak mahasiswa menemukan bahwa kerja keras mereka tidak menghasilkan nilai yang diharapkan (Alazzi & Al-Jarrah, 2016), yang memicu perjuangan emosional, kognitif, dan motivasional, sebagaimana diilustrasikan oleh refleksi berikut:

“Saya dulu selalu dapat nilai A, dan mudah bagi saya untuk mendapatkan nilai A. Saya selalu berusaha lebih keras daripada yang diwajibkan di Indonesia karena saya ingin tahu lebih banyak. Saya pikir mendapatkan nilai A itu mudah, tetapi berbuat lebih banyak saja tidak cukup di sini. Usaha lebih banyak saya masih kurang dibandingkan orang lain.” - Candra.

"I used to get A's. I'm not showing off, but because B is average in Indonesia and I often got A's. When I got a B in here, I felt bad. Then for the other two assignments I got E's, I felt like someone just slapped me, it was tough." - Erin.

"In Indonesia, I believe at least I can get an A. I thought I could get a distinction here, but I was totally wrong. It's very difficult to get a high mark here. My average grade here is C, for the exam I never get more than B." - Farhan.

"I didn't have time to hang out or to do other things. I studied almost every day, yet I got a D. It was really hard for me to study certain things. Sometimes I thought maybe I'm not that smart. There was a time when I felt maybe I shouldn't be here, maybe this is wrong." - Bella.

"I was in the library from 10 AM to 2 AM every day to learn or to finish the assignments. I worked that hard yet I didn't have good grades. I was also struggling with group work." - Gerri.

"I studied very hard, I almost didn't sleep for a week, but I only got C." - Irfan.

"I was overwhelmed with everything. I was so tired, my brain couldn't rest. I had to think every time I met my friends, every time I read the books, those gave me so much pressure. I dreamt about my essay. There was a time when I didn't sleep just to submit my essay on time, I felt really stressed, I didn't even care about my appearance, all I thought about was my essay." - Jessica.

Despite their high levels of effort and motivation, many students were unprepared for tasks that required synthesis, argumentation, and independent analysis. One key area of difficulty was managing extensive reading loads:

"I have to read more than 75 pages per week per class before the class begins. Because I take three classes, I need to read around 200 pages a week! It

"Dulu saya selalu dapat nilai A. Bukannya pamer, tapi karena nilai B itu rata-rata di Indonesia, dan saya sering dapat nilai A. Waktu dapat nilai B di sini, saya merasa bersalah. Lalu dua tugas lainnya dapat nilai E, rasanya seperti ditampar, berat sekali rasanya." - Erin.

"Di Indonesia, saya yakin setidaknya saya bisa mendapat nilai A. Saya pikir saya bisa mendapat nilai bagus di sini, tapi ternyata saya salah besar. Sangat sulit mendapatkan nilai tinggi di sini. Nilai rata-rata saya di sini C, untuk ujian saya tidak pernah mendapat lebih dari B." - Farhan.

"Aku tidak punya waktu untuk bersantai atau melakukan hal-hal lain. Aku belajar hampir setiap hari, tapi aku mendapat nilai D. Sangat sulit bagiku untuk mempelajari beberapa hal. Terkadang aku berpikir mungkin aku tidak begitu pintar. Ada kalanya aku merasa mungkin aku seharusnya tidak berada di sini, mungkin ini salah." - Bella.

"Saya berada di perpustakaan dari pukul 10.00 hingga 02.00 setiap hari untuk belajar atau menyelesaikan tugas. Saya belajar sekeras itu, tetapi nilai saya tidak bagus. Saya juga kesulitan mengerjakan tugas kelompok." - Gerri.

"Saya belajar sangat keras, saya hampir tidak tidur selama seminggu, tetapi saya hanya mendapat nilai C." - Irfan.

"Saya kewalahan dengan segalanya. Saya sangat lelah, otak saya tidak bisa beristirahat. Saya harus berpikir setiap kali bertemu teman-teman, setiap kali membaca buku, semua itu memberi saya tekanan yang luar biasa. Saya bermimpi tentang esai saya. Ada saat-saat di mana saya tidak tidur hanya untuk menyerahkan esai saya tepat waktu, saya merasa sangat stres, saya bahkan tidak peduli dengan penampilan saya, yang saya pikirkan hanyalah esai saya." - Jessica.

Walaupun tingkat usaha dan motivasi mereka tinggi, banyak mahasiswa tidak siap menghadapi tugas yang membutuhkan sintesis, argumentasi, dan analisis independen. Salah satu kesulitan utama adalah mengelola beban membaca yang besar:

"Saya harus membaca lebih dari 75 halaman per minggu per kelas sebelum kelas dimulai. Karena saya mengikuti tiga kelas, saya perlu membaca se-

makes me shocked because I never read lots of stuff like that before.” - Adi.

“I wasn’t used to reading academic articles. Most of the time when I read one sentence and if there are three or four words that I don’t understand, like very fancy words that I didn’t get, I keep on reading. Then I realized that it didn’t make any sense, I ended up wasting my time and I just feel sleepy.” - Candra.

“We have a lot of reading lists, I haven’t read. They gave me a list, like 20 books for one lecture, God, that’s only for one lecture! In one week there were three lectures and three seminars. Imagine I have like 50 books and articles that I have to read! My reading skill, maybe, it’s not that fast or it’s not that great, so I need to re-read.” - Erin.

“I struggled to read all of them to get the idea and what was the concept. I felt that this was too much. How could I transfer these into my assignment? There was lots of information which made me more confused, so I have to struggle by myself again.” - Bella.

Another significant challenge was adapting to open-ended, self-directed projects that required independent decision-making—something many had rarely encountered before.

“My professors are very open, so I can choose any topic, but that’s the hardest part. When you don’t have a very clear topic, you don’t know what to pick and what to do, which one is right, how do you write it, which theories that you need, how big it’s going to be, what are the limitations. ... Most of the time I’m just lazy because they gave me very open projects. I didn’t have a timeline, so I had to create it by myself. There were only eight people in the class, so no competition was going on. I took it very slowly, but at the end of the day, I was rushing into it. The challenge was to motivate myself.” - Candra.

The final area of difficulty involved academic writing. Many students reported that their previous education had not required them to write essays, and even

kitar 200 halaman seminggu! Ini membuat saya terkejut karena saya belum pernah membaca sebanyak itu sebelumnya.” - Adi.

“Saya tidak terbiasa membaca artikel akademis. Sering kali, ketika saya membaca satu kalimat dan ada tiga atau empat kata yang tidak saya pahami, seperti kata-kata rumit yang tidak saya pahami, saya terus membaca. Lalu saya menyadari bahwa bacaan itu tidak masuk akal, saya akhirnya membuang-buang waktu dan saya hanya merasa mengantuk.” - Candra.

“Daftar bacaan kita banyak banget, tapi belum sempat aku baca. Mereka memberi aku daftar, seperti 20 buku untuk satu kuliah, astaga, itu cuma buat satu kuliah! Dalam seminggu ada tiga kuliah dan tiga seminar. Bayangkan, aku punya sekitar 50 buku dan artikel yang harus kubaca! Kemampuan membacaku, mungkin, kurang cepat atau kurang bagus, jadi aku perlu baca ulang.” - Erin.

“Saya kesulitan membaca semuanya untuk memahami ide dan konsepnya. Saya merasa ini terlalu banyak. Bagaimana saya bisa menerapkannya ke dalam tugas saya? Terlalu banyak informasi yang membuat saya semakin bingung, jadi saya harus berjuang sendiri lagi.” - Bella.

Tantangan signifikan lainnya adalah beradaptasi dengan proyek terbuka dan mandiri yang memerlukan pengambilan keputusan independen—sesuatu yang jarang ditemui sebelumnya.

“Para dosen saya sangat terbuka, jadi saya bisa memilih topik apa saja, tapi itu bagian tersulitnya. Ketika topiknya tidak jelas, saya tidak tahu harus memilih apa dan apa yang harus dilakukan, mana yang tepat, bagaimana cara menulisnya, teori apa yang dibutuhkan, seberapa besar skalanya, apa saja batasannya. ... Sering kali saya malas karena mereka memberi saya proyek yang sangat terbuka. Saya tidak punya tenggat waktu, jadi saya harus mengerjakannya sendiri. Hanya ada delapan orang di kelas, jadi tidak ada kompetisi. Saya mengerjakannya dengan sangat lambat, tetapi pada akhirnya, saya mengerjakannya dengan terburu-buru. Tantangannya adalah memotivasi diri sendiri.” - Candra.

Aspek kesulitan terakhir adalah penulisan akademik. Banyak mahasiswa melaporkan bahwa pendidikan sebelumnya tidak mewajibkan mereka menulis esai, dan

those with professional writing experience struggled with the unfamiliar expectations of United Kingdom (UK) academic standards:

“As a journalist I only write about journalistic things, not academic writing. So, it is totally different. I didn’t have any idea about what academic writing was. I thought it was similar, but it was totally different.” - Adi.

“I wasn’t used to writing and they expect higher things from me. It is hard because what I did back in my undergrad was mainly descriptive, whereas lecturers here expect us to make arguments. Like at first, I didn’t sleep, some of my first assignments were tough, I had to make arguments out of it, then I had to write 3000 or 4000 words.” - Dedi.

“I really trusted myself in writing as I worked as a research assistant, then suddenly there were two E’s and that became 90% of the overall grades. I thought something was wrong, but not me, I blamed the professor at first. Turns out my writings were descriptive rather than critically arguing. I got E’s because they didn’t find any argument and clarity, I was citing and paraphrasing, and they were not really my idea. They expected me to argue rather than to describe. They said that they didn’t know what I was trying to say in the beginning; it was not that direct. In Indonesia, we tend to tell the story like walking around the bush, while the students here are directly stating the argument from the very first.” - Erin.

“For one question they require us to answer in six until eight pages. Oh my God, why so long? For me one page is already long. We also have to remember one chapter of the book to answer one question, too many I think.” - Farhan.

“In undergrad the exams were not essays, just directly giving the answer. We don’t have to do critical thinking, just mention theory, we can only write around 100 words to answer 10 questions. But here, for two questions, we have to write around 1000-2000 words. We can’t write just the theory, we have to put the empirical evidence and our critical analysis in the essay, that’s the hardest part.” - Jessica.

bahkan mereka yang memiliki pengalaman menulis profesional pun kesulitan memenuhi ekspektasi standar akademik Inggris yang masih asing:

“Sebagai jurnalis, saya hanya menulis tentang hal-hal jurnalistik, bukan tulisan akademik. Jadi, ini benar-benar berbeda. Saya tidak tahu apa itu tulisan akademik. Saya pikir mirip, tapi ternyata sangat berbeda.” - Adi.

“Saya tidak terbiasa menulis dan mereka mengharap hal yang lebih tinggi dari saya. Sulit karena apa yang saya lakukan saat kuliah dulu kebanyakan deskriptif, sedangkan dosen di sini mengharap kami untuk berargumen. Misalnya, awalnya saya tidak tidur, beberapa tugas pertama saya sulit, saya harus berargumen, lalu saya harus menulis 3000 atau 4000 kata.” - Dedi.

“Saya sangat percaya diri dalam menulis saat bekerja sebagai asisten peneliti, lalu tiba-tiba ada dua nilai E dan itu menjadi 90% dari keseluruhan nilai. Saya pikir ada yang salah, tapi bukan saya, awalnya saya menyalahkan profesor. Ternyata tulisan saya deskriptif, bukan argumentasi kritis. Saya mendapat nilai E karena mereka tidak menemukan argumen dan kejelasan, saya mengutip dan memparafrasekan, dan itu bukan ide saya. Mereka mengharap saya untuk berargumen, bukan mendeskripsikan. Mereka bilang mereka tidak tahu apa yang saya coba katakan di awal; tidak sejelas itu. Di Indonesia, kita cenderung bercerita seperti berputar-putar, sementara mahasiswa di sini langsung menyatakan argumen dari awal.” - Erin.

“Untuk satu pertanyaan, mereka mengharuskan kami menjawab dalam enam hingga delapan halaman. Ya Tuhan, kenapa begitu banyak? Bagi saya, satu halaman saja sudah panjang. Kami juga harus mengingat satu bab buku untuk menjawab satu pertanyaan, terlalu banyak menurut saya.” - Farhan.

“Ujian S1 bukan esai, hanya soal jawaban. Kita tidak perlu berpikir kritis, cukup sebutkan teorinya saja, kita hanya bisa menulis sekitar 100 kata untuk menjawab 10 pertanyaan. Tapi di sini, untuk dua pertanyaan, kita harus menulis sekitar 1000-2000 kata. Kita tidak bisa hanya menulis teorinya saja, kita harus memasukkan bukti empiris dan analisis kritis kita ke dalam esai, itu bagian tersulitnya.” - Jessica.

“In Indonesia, especially in my subject, they give you questions about the definition, they want you to explain exactly as the book or as the author said. The questions also don't encourage you to think more. “What's in the book is what's in the test. But, here it's not about the definition, it's beyond the book, sometimes it's beyond discussion that we had in class. It really enforces you to think about how to solve the problem.” - Irfan.

Taken together, the accounts above reveal a profound disjuncture between their prior experiences of success and the demands of United Kingdom (UK) higher education (HE). Participants arrived with a strong sense of self-efficacy—particularly in their academic ability, built on years of high achievement in a system that rewarded replication, obedience, and consistency. Drawing on Bandura's (2023) framework, this efficacy was built mainly upon mastery experiences within highly structured environments, vicarious experiences of observing peers succeed through similar strategies, verbal persuasion from being labelled as ‘smart’ or ‘gifted’, and emotional validation derived from performing well. Their self-efficacy was therefore situated not within an independent agency, but within a form of proxy agency—mediated through alignment with authority figures, metrics, and predictable tasks. In the United Kingdom (UK), however, this foundation was destabilized. Academic success now required independence, critical thinking, synthesis, and the navigation of ambiguous tasks—conditions that demanded self-reflection and autonomous decision-making. As Bandura (2023) emphasizes, self-efficacy is a core foundation of human agency and is intrinsically linked to the capacity for self-reflection. However, the participants' educational histories had rarely encouraged such reflexivity. Participants' accounts of rigid assessments, rote learning, and reliance on textbook definitions illustrate an education system that not only discouraged but actively undermined introspective judgement and critical interpretation. As a result, many students struggled to make sense of failure. Some blamed themselves, others doubted their intellectual worth, while several tried to “work harder”—replicating previous behaviors that no longer yielded results.

“Di Indonesia, terutama di mata kuliah saya, mereka memberikan pertanyaan tentang definisi, mereka ingin Anda menjelaskan persis seperti yang tertulis di buku atau seperti yang dikatakan penulis. Pertanyaan-pertanyaan itu juga tidak mendorong Anda untuk berpikir lebih jauh. Apa yang ada di buku sama dengan apa yang ada di ujian. Tapi, di sini, masalahnya bukan hanya tentang definisi, melainkan di luar buku, terkadang di luar diskusi yang kita lakukan di kelas. Hal itu benar-benar memaksa Anda untuk berpikir tentang cara menyelesaikan soal.” - Irfan.

Secara keseluruhan, uraian di atas menunjukkan kesenjangan yang mendalam antara pengalaman sukses mereka sebelumnya dan tuntutan pendidikan tinggi di Inggris. Partisipan datang dengan rasa efikasi diri yang kuat—terutama dalam kemampuan akademik mereka, yang dibangun di atas pencapaian tinggi selama bertahun-tahun dalam sistem yang menghargai replikasi, kepatuhan, dan konsistensi. Mengacu pada kerangka kerja Bandura (2023), efikasi ini dibangun terutama atas pengalaman penguasaan dalam lingkungan yang sangat terstruktur, pengalaman tidak langsung mengamati rekan yang berhasil melalui strategi serupa, persuasi verbal karena dilabeli sebagai ‘pintar’ atau ‘berbakat’, dan validasi emosional yang diperoleh dari kinerja yang baik. Oleh karena itu, efikasi diri mereka tidak berada dalam agensi independen, melainkan dalam bentuk agensi proksi—yang dimediasi melalui penyaluran dengan figur otoritas, metrik, dan tugas yang dapat diprediksi. Namun, di Inggris, fondasi ini menjadi tidak stabil. Kesuksesan akademik kini membutuhkan kemandirian, pemikiran kritis, sintesis, dan navigasi tugas yang ambigu—kondisi yang menuntut refleksi diri dan pengambilan keputusan yang otonom. Sebagaimana ditekankan Bandura (2023), efikasi diri merupakan fondasi inti agensi manusia dan secara intrinsik terkait dengan kapasitas refleksi diri. Namun, riwayat pendidikan para partisipan jarang mendorong refleksivitas semacam itu. Kisah para partisipan tentang penilaian yang kaku, pembelajaran hafalan, dan ketergantungan pada definisi buku teks menggambarkan sistem pendidikan yang tidak hanya menghambat tetapi juga secara aktif melemahkan penilaian introspektif dan interpretasi kritis. Sebagai akibatnya, banyak siswa kesulitan memahami kegagalan. Beberapa menyalahkan diri sendiri, yang lain meragukan nilai intelektual mereka, sementara beberapa mencoba “bekerja lebih keras”—mengulangi perilaku sebelumnya yang tidak lagi membuahkan hasil.

This struggle is not merely psychological; it is structural. Freire's (2000) notion of dehumanization is especially relevant here. The Indonesian education system, while expansive, has long prioritized control, efficiency, and conformity over personal transformation. Freire argues that oppressive education alienates learners from the process of meaning-making, keeping them submerged in the realities of the oppressor. Students are taught to comply rather than question, to absorb rather than to create. Consequently, when faced with open-ended academic tasks in the United Kingdom (UK), participants found themselves disoriented—not due to a lack of intelligence or motivation, but because their academic consciousness had been conditioned within a system that discouraged ownership of learning. This rupture between past and present expectations also reflects the neoliberalization of education, both in Indonesia and globally. As Connell (2013) warns, neoliberal logic reduces education to a means of labor market productivity, emphasizing standardized outcomes, competition, and performativity. In Indonesia, this manifests in exam-driven curricula, prestige-based grading, and superficial internationalization that prepares students to meet global credentials without equipping them for epistemological transformation. Students become trained performers, navigating systems that reward surface knowledge and discourage critical inquiry. When these same students arrive in United Kingdom (UK) institutions—many of which also bear neoliberal pressures “just participate”, albeit expressed through the expectation of autonomous, critical, and outspoken learners—they are ill-equipped and not intellectually deficient because they had never been given the conditions to develop such agency.

Crucially, these findings illustrate how “doing more” was not enough—because the “more” was rooted in quantity over depth, effort over reflection, and obedience over agency. This misalignment between prior academic conditioning and new academic expectations led to a collapse of self-efficacy, undermining students' capacity to act, reflect, and recover. Their academic struggles thus cannot be simply read as a personal failure, but as the inevitable result of being shaped by an education system that, in Freirean terms, domesticates rather than liberates, and in Bandurian terms, develops agency without autonomy.

Perjuangan ini bukan sekadar psikologis; melainkan struktural. Gagasan Freire (2000) tentang dehumanisasi khususnya relevan pada hal ini. Sistem pendidikan Indonesia, meskipun ekspansif, telah lama memprioritaskan kendali, efisiensi, dan konformitas daripada transformasi pribadi. Freire berpendapat bahwa pendidikan yang opresif mengasingkan peserta didik dari proses pembentukan makna, membuat mereka terpuruk dalam realitas penindas. Siswa diajarkan untuk patuh dan bukan bertanya, untuk menyerap dan bukan menciptakan. Sebagai akibatnya, ketika dihadapkan dengan tugas akademik yang terbuka di Inggris, para partisipan merasa disorientasi—bukan karena kurangnya kecerdasan atau motivasi, tetapi karena kesadaran akademis mereka telah dikondisikan dalam sistem yang menghambat rasa memiliki atas pembelajaran. Kesenjangan antara ekspektasi masa lalu dan masa kini ini juga mencerminkan neoliberalisasi pendidikan, baik di Indonesia maupun secara global. Sebagaimana diingatkan Connell (2013), logika neoliberal mereduksi pendidikan menjadi sarana produktivitas pasar tenaga kerja, yang menekankan hasil yang terstandarisasi, kompetisi, dan performativitas. Di Indonesia, hal ini terwujud dalam kurikulum yang berorientasi ujian, penilaian berbasis prestise, dan internasionalisasi dangkal yang mempersiapkan siswa untuk memenuhi kualifikasi global tanpa membekali mereka untuk transformasi epistemologis. Siswa menjadi pelaku terlatih, menavigasi sistem yang menghargai pengetahuan dangkal dan menghambat inkuiri kritis. Ketika siswa yang sama ini tiba di institusi di Inggris—banyak di antaranya juga menghadapi tekanan neoliberal untuk “berpartisipasi saja”, meskipun diekspresikan melalui ekspektasi akan pembelajar yang otonom, kritis, dan vokal—mereka kurang siap, tapi tidak kurang intelektual, karena mereka tidak pernah diberi kondisi untuk mengembangkan agensi tersebut.

Hal yang krusial adalah temuan ini menggambarkan bagaimana “berbuat lebih banyak” tidaklah cukup—karena “lebih banyak” berakar pada kuantitas daripada kedalaman, upaya daripada refleksi, dan kepatuhan daripada agensi. Ketidakselarasan antara pengondisian akademik sebelumnya dan ekspektasi akademik baru ini menyebabkan runtuhnya efikasi diri, yang melemahkan kapasitas siswa untuk bertindak, berefleksi, dan memulihkan diri. Oleh karena itu, perjuangan akademik mereka tidak dapat sekadar dibaca sebagai kegagalan pribadi, melainkan sebagai akibat tak terelakkan dari dibentuk oleh sistem pendidikan yang, dalam istilah *Freirean*, menjinakkan dan bukan membebaskan, dan dalam istilah *Bandurian*, mengembangkan agensi tanpa otonomi.

Reclaiming Voice and Visibility: Transformative Learning and Uneven Belonging

All participants reflected on a significant transformation in their academic confidence and worldview over time. Many noted that, despite initial challenges, they gradually adjusted to the demands of United Kingdom (UK) higher education and became more confident and proactive learners. This transformation was not only evident in their academic results, which improved in the second semester but also in their sense of intellectual agency and broader critical awareness:

“Previously I thought all foreigners were smart. Now I know that they are just human.” - Adi.

“I learn to be more critical, to think, to speak. It encourages me to keep on learning. Also, I don’t have to take it personally if people disagree with me.” - Candra.

“Now, I see things differently. I become more critical. Previously when people told me about something, I just believed them, but now I will do some research to prove it. ...Indonesian students are not stupid, we’re not behind European students, even for some students they have better grades than students from Europe, America or other developed countries.” - Gerri.

“Now, I think more broadly. I’m not just thinking about a particular problem, but I try to understand other factors that influence the problem, why other people have different views.” - Irfan.

“I can see from different perspectives, I feel more confident, I didn’t used to speak up, I rarely criticize, but now I can do that, I have power and knowledge to interpret.” - Jessica.

By the second semester, participants demonstrated greater engagement in class and increased confidence in seeking academic support. They developed adaptive learning strategies, including consulting writing advisors, discussing assignment expectations with lecturers, asking for feedback, and clarifying group work roles.

Merebut Kembali Suara dan Visibilitas: Pembelajaran Transformatif dan Kepemilikan Tidak Merata

Semua partisipan merefleksikan transformasi signifikan dalam kepercayaan diri akademik dan pandangan dunia mereka seiring waktu. Banyak yang mencatat bahwa, meskipun menghadapi tantangan awal, mereka secara bertahap menyesuaikan diri dengan tuntutan pendidikan tinggi di Inggris dan menjadi pembelajar yang lebih percaya diri dan proaktif. Transformasi ini tidak hanya terlihat dari hasil akademik mereka, yang meningkat di semester kedua, tetapi juga dalam rasa agensi intelektual dan kesadaran kritis mereka yang lebih luas:

“Sebelumnya saya pikir semua orang asing itu pintar. Sekarang saya tahu mereka juga manusia.” - Adi.

“Saya belajar untuk lebih kritis, berpikir, dan berbicara. Hal itu mendorong saya untuk terus belajar. Selain itu, saya tidak perlu tersinggung jika orang-orang tidak setuju dengan saya.” - Candra.

“Sekarang, saya melihat sesuatu secara berbeda. Saya menjadi lebih kritis. Dulu, ketika orang memberi tahu saya sesuatu, saya langsung percaya, tapi sekarang saya akan melakukan riset untuk membuktikannya. ...Siswa Indonesia tidak bodoh, kita tidak tertinggal dari siswa Eropa, bahkan untuk beberapa siswa, mereka memiliki nilai yang lebih baik daripada siswa dari Eropa, Amerika, atau negara maju lainnya.” - Gerri.

“Sekarang, saya berpikir lebih luas. Saya tidak hanya memikirkan satu masalah tertentu, tetapi saya mencoba memahami faktor-faktor lain yang memengaruhi masalah tersebut, mengapa orang lain memiliki pandangan yang berbeda.” - Irfan.

“Saya bisa melihat dari berbagai perspektif, saya merasa lebih percaya diri, dulu saya tidak suka bersuara, saya jarang mengkritik, tapi sekarang saya bisa melakukannya, saya punya kekuatan dan pengetahuan untuk menafsirkan.” - Jessica.

Pada semester kedua, partisipan menunjukkan keterlibatan yang lebih besar di kelas dan peningkatan kepercayaan diri dalam mencari dukungan akademik. Mereka mengembangkan strategi pembelajaran adaptif, termasuk berkonsultasi dengan penasihat penulisan, mendiskusikan ekspektasi tugas dengan dosen, memin-

They also became more adept at managing time, including scheduling rest. Participants generally found institutional support to be strong. Academic writing classes, learning skills workshops, and online resources were described as accessible and helpful. Additionally, they could request deadline extensions if needed. Eight of the ten participants described their lecturers as knowledgeable, approachable, and fair—open to students' opinions and generous with feedback, without judgement regarding language fluency or cultural background. Peer support played a crucial role. For most, forming study partnerships with Western peers was pivotal for both academic and cultural adjustment. Farhan, who struggled to find such connections despite efforts, was a notable exception.

Overall, participants reported positive experiences in their United Kingdom (UK) universities despite early challenges. However, three participants—Farhan, Bella, and Candra—shared critical reflections on unmet expectations and marginalization in academic spaces:

“If you’re not strong enough, it can be traumatic working with this kind of person, like one of my friends. He met this woman quite often in the same group, he did not get proper responses. He was also bullied, she said, “I don’t understand what you’re talking about, you should try to learn English”. It happened in a group discussion, not in personal communication. I learned a lot about people’s characters and how to communicate with them. For the course, I cannot get the benefit directly, it takes process. I just learned the way people think and their logic. At least I’ll have the degree, the knowledge.” - Farhan.

“I shouldn’t choose this major. The details that they put on the university website weren’t enough. I also didn’t have much time to ask about the program, so I just went for it. I expected it to be more active, like more discussion. But in fact, only several people had the chance to be active in class. Maybe it’s because of the subject. Because my class is a combination of three subjects, including engineering. The lecturer mostly talked about engineering, and the students who contributed most were from engineering. When

ta umpan balik, dan mengklarifikasi peran kerja kelompok. Mereka juga menjadi lebih mahir dalam mengelola waktu, termasuk menjadwalkan waktu istirahat. Partisipan umumnya merasa ada dukungan institusional yang kuat. Kelas menulis akademis, karya keterampilan belajar, dan sumber daya daring digambarkan mudah diakses dan bermanfaat. Selain itu, mereka dapat meminta perpanjangan tenggat waktu jika diperlukan. Delapan dari sepuluh peserta menggambarkan dosen mereka berpengetahuan luas, mudah didekati, dan adil—terbuka terhadap pendapat mahasiswa serta murah hati dalam memberikan umpan balik, tanpa menghakimi kefasihan berbahasa atau latar belakang budaya. Dukungan rekan memainkan peran penting. Bagi sebagian besar, menjalin kemitraan belajar dengan rekan dari Barat sangat penting untuk penyesuaian akademis dan budaya. Farhan, yang kesulitan menemukan koneksi semacam itu meskipun telah berupaya, merupakan pengecualian yang penting.

Secara keseluruhan, para partisipan melaporkan pengalaman positif di universitas mereka di Inggris meskipun menghadapi tantangan awal. Namun, tiga partisipan—Farhan, Bella, dan Candra—berbagi refleksi kritis tentang ekspektasi yang tidak terpenuhi dan marginalisasi di lingkungan akademik:

“Kalau tidak cukup kuat, bisa traumatis bekerja dengan orang seperti ini, seperti salah satu teman saya. Dia cukup sering bertemu perempuan ini di grup yang sama, dan tidak mendapatkan respons yang tepat. Dia juga dirundung, perempuan itu berkata, “Aku tidak mengerti apa yang kamu bicarakan, kamu harus belajar Bahasa Inggris”. Itu terjadi dalam diskusi kelompok, bukan dalam komunikasi personal. Saya belajar banyak tentang karakter orang dan cara berkomunikasi dengan mereka. Untuk kursus ini, saya tidak bisa mendapatkan manfaatnya secara langsung, butuh proses. Saya hanya belajar cara berpikir dan logika orang. Setidaknya saya akan mendapatkan gelar dan pengetahuannya.” - Farhan.

“Seharusnya saya tidak memilih jurusan ini. Detail yang mereka cantumkan di situs *web* universitas tidak cukup. Saya juga tidak punya banyak waktu untuk bertanya tentang programnya, jadi saya langsung saja. Saya berharap programnya akan lebih aktif, seperti lebih banyak diskusi. Namun kenyataannya, hanya beberapa orang yang berkesempatan untuk aktif di kelas. Mungkin karena mata kuliahnya. Karena kelas saya merupakan gabungan dari tiga mata kuliah, termasuk teknik. Dosennya kebanyakan mem-

we gave some opinions from the other subjects, we were ignored. I don't know why. We raised our hands, and we spoke, but the lecturer said, "That doesn't make any sense". UK education should be more open to many ideas—at least acknowledge it, discuss it briefly and move on, instead of ignoring it. This happened in three classes." - Bella.

"Well, my class is a bit disappointing—well, my course is, to be honest. I e-mailed three professors before I came here, before I chose the course, and asked: "This is what I want to do. Is this the right course? Because I don't want my time to be wasted in the UK." All of them said yes. One of them sent me a journal, another said he could be my supervisor. Apparently, it's nothing like what I expected. Even with all the precautions that I took, it still didn't meet my expectations." - Candra.

The transition from academic disempowerment to intellectual growth in this theme reflects both the resilience of the participants and the transformative potential of more humanizing educational environments. Bandura's (2023) theory helps explain how self-efficacy—initially weakened in the face of unfamiliar expectations—can be restored through new mastery experiences, such as improved grades, positive feedback, and collaborative dialogue. As students began to navigate their environment with greater awareness, they exhibited self-regulation, sought feedback, and adjusted their learning strategies accordingly. This process reflects the emergence of their authentic personal agency through the gradual rebuilding of self-efficacy belief, reinforced by more responsive academic contexts. Nevertheless, this transformation cannot be divorced from the backdrop of earlier challenges. As discussed in previous themes, students' self-efficacy in Indonesia was shaped by highly structured, replication-based learning rather than reflective autonomy. United Kingdom (UK) higher education (HE)—despite its imperfections—provided space for reflection, critical questioning, and dialogue, aligning with Bandura's agentic model and Freire's vision of humanizing education. Freire (2000) argued that authentic education—also known as 'problem-posing education'—must affirm students' voices, encourage critical consciousness,

bahas teknik, dan mahasiswa yang paling banyak berkontribusi berasal dari teknik. Ketika kami memberikan beberapa pendapat dari mata kuliah lain, kami diabaikan. Saya tidak tahu mengapa. Kami mengangkat tangan, dan berbicara, tetapi dosennya berkata, "Itu tidak masuk akal". Pendidikan di Inggris seharusnya lebih terbuka terhadap banyak ide—setidaknya mengakuinya, membahasnya sebentar, dan melanjutkan, bukannya mengabaikannya. Ini terjadi di tiga kelas." - Bella.

"Yah, kelas saya agak mengecewakan—yah, sejauhnyanya, jurusan saya memang mengecewakan. Saya mengirim e-mail ke tiga profesor sebelum saya datang ke sini, sebelum saya memilih jurusan ini, dan bertanya: "Ini yang ingin saya lakukan. Apakah ini jurusan yang tepat? Karena saya tidak ingin waktu saya terbuang sia-sia di Inggris." Mereka semua setuju. Salah satu dari mereka mengirim saya jurnal, yang lain mengatakan dia bisa menjadi pembimbing saya. Ternyata, hasilnya tidak seperti yang saya harapkan. Bahkan dengan semua tindakan pencegahan yang saya ambil, hasilnya tetap tidak memenuhi harapan saya." - Candra.

Transisi dari ketidakberdayaan akademik menuju pertumbuhan intelektual dalam tema ini mencerminkan ketahanan (atau resiliensi) para partisipan dan potensi transformatif dari lingkungan pendidikan yang lebih memanusiakan. Teori Bandura (2023) membantu menjelaskan bagaimana efikasi diri—yang awalnya melemah saat menghadapi ekspektasi yang tidak familiar—dapat dipulihkan melalui pengalaman penguasaan baru, seperti peningkatan nilai, umpan balik positif, dan dialog kolaboratif. Ketika siswa mulai navigasi lingkungan mereka dengan kesadaran yang lebih besar, mereka menunjukkan regulasi diri, mencari umpan balik, dan menyesuaikan strategi belajar mereka. Proses ini mencerminkan munculnya agensi pribadi mereka yang autentik melalui pembangunan kembali keyakinan efikasi diri secara bertahap, yang diperkuat oleh konteks akademik yang lebih responsif. Walaupun demikian, transformasi ini tidak dapat dipisahkan dari latar belakang tantangan sebelumnya. Sebagaimana dibahas dalam tema sebelumnya, efikasi diri siswa di Indonesia dibentuk oleh pembelajaran berbasis replikasi yang sangat terstruktur, dan bukan otonomi reflektif. Pendidikan tinggi di Inggris—meskipun memiliki kekurangan—menyediakan ruang untuk refleksi, pertanyaan kritis, dan dialog, yang sejalan dengan model agen Bandura dan visi Freire tentang humanisasi pendidikan. Freire (2000) berpendapat bahwa

and promote active engagement with the world. The participants' reflections—on becoming more critical, more confident, and more willing to question assumptions—are evidence of this awakening. Their comments suggest not only intellectual development but also a recovery of dignity and authorship over their learning.

However, the participants' narratives also highlight the contradictions embedded in the United Kingdom (UK) system, especially under the influence of neoliberalism. As Connell (2013) contends, market-driven education often treats students as consumers and degrades as commodities. In this context, participants who faced misleading course descriptions or dismissive attitudes in class—such as Bella and Candra—encountered a system that privileges efficiency and branding over equitable dialogue and inclusion. Farhan's account, alongside Irfan's and Gerri's earlier narratives [in the first theme], underscores the persistence of exclusionary practices behind the rhetoric of inclusivity. While United Kingdom (UK) universities may offer more dialogic and supportive environments than students previously experienced, they are not immune from neoliberal pressures that can undermine their transformative potential. Freire (2000) warned that without a commitment to authentic dialogue and reflection, even well-resourced educational systems risk reproducing subtle forms of oppression. These findings suggest that transformation is indeed possible, but not guaranteed. It depends on whether educational environments truly recognize and uplift diverse voices or whether they quietly accommodate only those who already fit dominant norms.

Conclusion

This study has critically examined the academic experiences of Indonesian postgraduate students in the United Kingdom (UK), revealing how their transitions are shaped not only by linguistic and cultural differences but also by deeper pedagogical and structural inequities. Through the lens of Bhaskar's critical realism and informed by Freire's (2000) *Pedagogy of the Oppressed* and Bandura's (2023) *Social Cognitive The-*

pendidikan autentik—juga dikenal sebagai 'pendidikan yang memunculkan masalah'—harus meneguhkan suara siswa, mendorong kesadaran kritis, dan mendorong keterlibatan aktif dengan dunia. Refleksi para partisipan—tentang menjadi lebih kritis, lebih percaya diri, dan lebih berani mempertanyakan asumsi—merupakan bukti dari kebangkitan ini. Komentar mereka tidak hanya menunjukkan perkembangan intelektual tetapi juga pemulihan martabat dan kepengarangan atas pembelajaran mereka.

Namun, narasi para partisipan juga menyoroti kontradiksi yang tertanam dalam sistem Inggris, terutama di bawah pengaruh neoliberalisme. Sebagaimana yang dikemukakan Connell (2013), pendidikan yang digerakkan oleh pasar sering memperlakukan siswa sebagai konsumen dan gelar sebagai komoditas. Dalam konteks ini, partisipan yang menghadapi deskripsi mata kuliah yang menyesatkan atau sikap meremehkan di kelas—seperti Bella dan Candra—menemukan sistem yang mengutamakan efisiensi dan pencitraan merek daripada dialog dan inklusi yang adil. Kisah Farhan, bersama narasi Irfan dan Gerri sebelumnya [dalam tema pertama], menggarisbawahi persistensi praktik eksklusif di balik retorika inklusivitas. Meskipun universitas di Inggris mungkin menawarkan lingkungan yang lebih dialogis dan suportif daripada yang pernah dialami mahasiswa sebelumnya, mereka tidak kebal terhadap tekanan neoliberal yang dapat melemahkan potensi transformatif mereka. Freire (2000) memperingatkan bahwa tanpa komitmen terhadap dialog dan refleksi yang autentik, bahkan sistem pendidikan yang memiliki sumber daya yang memadai pun berisiko mereproduksi bentuk penindasan halus. Temuan ini menunjukkan bahwa transformasi memang mungkin, tetapi tidak dijamin. Hal ini bergantung pada apakah lingkungan pendidikan benar-benar mengakui dan mengangkat suara yang beragam atau apakah mereka diam-diam hanya mengakomodasi mereka yang sudah sesuai dengan norma dominan.

Simpulan

Studi ini telah mengkaji secara kritis pengalaman akademik mahasiswa pascasarjana Indonesia di Inggris, mengungkap bagaimana transisi mereka dibentuk tidak hanya oleh perbedaan linguistik dan budaya, tetapi juga oleh ketidakadilan pedagogis dan struktural yang lebih mendalam. Melalui lensa realisme kritis Bhaskar dan diinformasikan oleh *Pedagogy of the Oppressed* Freire (2000) dan *Social Cognitive Theory of Human Agency*

ory of Human Agency, the analysis illuminated how participants' struggles were not rooted in personal inadequacy but in the misalignment between their prior educational conditioning and the expectations of the United Kingdom (UK) academic environment. The first theme, "Beyond Silence", demonstrated that participants' reticence in classroom engagement was less a reflection of cultural preference and more a consequence of internalized academic disempowerment—produced by years of authoritarian, non-dialogic schooling. The second theme, "Doing More Is Not Enough", explored how prior self-efficacy—formed in highly structured, teacher-dependent systems—began to collapse when students were required to engage in critical, self-directed learning. The third theme, "Reclaiming Voice and Visibility" revealed students' capacity for transformation, as many gradually rebuilt their academic confidence and agency through dialogic learning environments. However, it also showed that this growth was uneven and vulnerable to exclusionary practices and neoliberal logic present within United Kingdom (UK) institutions. Collectively, these findings suggest that student adaptation should not be viewed merely as a process of individual adjustment but as a complex negotiation shaped by historical pedagogies, institutional norms, and the political economy of international education (e.g., neoliberalization; see Mulya, 2019a). Reframing these experiences through a critical lens enables a shift from deficit-based interpretations to a deeper understanding of the structural conditions that constrain and enable learners' agency.

Limitations and Implications for Practice

Several limitations must be acknowledged. Firstly, the data were drawn from a revisit of a previous Master's degree dissertation and, therefore, reflect a relatively small, purposively sampled group of ten participants. While rich in detail, the study does not claim representativeness across all Indonesian students or international contexts. Secondly, the findings are based on participants' self-reported experiences, which—while rich and valuable—may be influenced by how they recalled events that felt particularly significant and by the context in which they shared those reflections. Thirdly, the findings are situated within a specific disciplinary and national context—social science post-graduate programs in the United Kingdom (UK)—

Bandura (2023), analisis tersebut menjelaskan bagaimana perjuangan partisipan tidak berakar pada ketidakmampuan pribadi, tetapi pada ketidakselarasan antara pengondisian pendidikan mereka sebelumnya dan harapan lingkungan akademik Inggris. Tema pertama, "Melampaui Diam", menunjukkan bahwa keengganan partisipan dalam keterlibatan di kelas bukan merupakan cerminan preferensi budaya, melainkan lebih merupakan konsekuensi dari ketidakberdayaan akademis yang terinternalisasi—yang dihasilkan oleh sekolah otoriter dan non-dialogis selama bertahun-tahun. Tema kedua, "Melakukan Lebih Banyak Tidaklah Cukup", mengeksplorasi bagaimana efikasi diri sebelumnya—yang terbentuk dalam sistem yang sangat terstruktur dan bergantung pada guru—mulai runtuh ketika siswa dituntut untuk terlibat dalam pembelajaran kritis dan mandiri. Tema ketiga, "Merebut Kembali Suara dan Visibilitas", mengungkapkan kapasitas transformasi siswa, karena banyak yang secara bertahap membangun kembali kepercayaan diri dan agensi akademik mereka melalui lingkungan belajar yang dialogis. Namun, tema ini juga menunjukkan bahwa pertumbuhan ini tidak merata dan rentan terhadap praktik eksklusi dan logika neoliberal yang ada di dalam institusi di Inggris. Secara kolektif, temuan ini menunjukkan bahwa adaptasi siswa tidak boleh dipandang hanya sebagai proses penyesuaian individu, tetapi sebagai negosiasi kompleks yang dibentuk oleh pedagogi historis, norma kelembagaan, dan ekonomi politik pendidikan internasional (misalnya: neoliberalisasi; lihat Mulya, 2019a). Membingkai ulang pengalaman ini melalui lensa kritis memungkinkan pergeseran dari interpretasi berbasis defisit menuju pemahaman yang lebih mendalam tentang kondisi struktural yang membatasi dan memungkinkan agensi pembelajaran.

Keterbatasan dan Implikasi untuk Praktik

Beberapa keterbatasan harus diakui. Pertama, data diambil dari tinjauan ulang disertasi Magister sebelumnya dan, oleh karena itu, mencerminkan kelompok sepuluh partisipan yang relatif kecil dan dipilih secara sengaja. Walaupun kaya akan detail, studi ini tidak mengklaim representatif di seluruh mahasiswa Indonesia atau konteks internasional. Kedua, temuan didasarkan pada pengalaman yang dilaporkan sendiri oleh partisipan, yang—meskipun kaya dan berharga—mungkin dipengaruhi oleh bagaimana mereka mengingat peristiwa yang terasa sangat signifikan dan oleh konteks ketika mereka berbagi refleksi tersebut. Ketiga, temuan berada dalam konteks disiplin ilmu dan nasional tertentu—program pascasarjana ilmu sosial di

which may limit transferability to other academic fields or cultural environments. Nonetheless, the study's value lies in its capacity to reveal deeper structural and epistemic mechanisms underlying international student experiences rather than generalizing across populations.

These findings carry significant implications for educational policy and institutional practice in both the United Kingdom (UK) and Indonesia. Firstly, United Kingdom (UK) institutions must abandon the assumption of a level playing field and instead interrogate how implicit academic norms and expectations marginalize students whose academic dispositions have been shaped by different pedagogical traditions. Secondly, universities should move from relying solely on support services—which, due to the compressed nature of one-year postgraduate programs, often coincide with the period of greatest adjustment challenge—towards more sustained epistemic scaffolding. This scaffolding involves reframing student induction from mere information provision to an experience centered on fostering connection, recognition, and self-efficacy (Jones & Sheridan, 2025). Ideally, this could be achieved through experiential learning activities such as training or workshops on critical inquiry, dialogic engagement, and independent learning strategies designed to promote psychological safety and a sense of belonging in international classrooms, as these two elements are essential for a successful multicultural approach (De Leersnyder et al., 2022). Given the importance of timing, such interventions are most effective if delivered prior to students' departure to avoid information overload upon arrival (Jones & Sheridan, 2025). In light of increasing collaboration between United Kingdom (UK) universities and *Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP)*; Indonesian Endowment Fund for Education, 2023), this could be implemented through coordinated partnerships that enhance cultural-epistemic preparedness. Thirdly, educators must engage in critical reflection on their assumptions about student ability and silence, moving away from deficit perspectives towards more equitable, dialogic approaches. Finally, United Kingdom (UK) universities could proactively involve local students and students from the Global North to support international peers, especially students from the Global South, by promoting the value of enhancing their cross-cultural competence—a highly valuable skill in our globally interconnected world. Elevating this competence through classroom interaction and campus community

Inggris—yang mungkin membatasi transferabilitas ke bidang akademik atau lingkungan budaya lain. Meskipun demikian, nilai studi ini terletak pada kapasitasnya untuk mengungkap mekanisme struktural dan epistemic yang lebih mendalam yang mendasari pengalaman mahasiswa internasional daripada menggeneralisasikannya ke seluruh populasi.

Temuan studi ini memiliki implikasi signifikan bagi kebijakan pendidikan dan praktik kelembagaan, baik di Inggris maupun Indonesia. Pertama, institusi di Inggris harus meninggalkan asumsi kesetaraan dan sebagai gantinya mengkaji bagaimana norma dan ekspektasi akademik implisit meminggirkan mahasiswa yang disposisi akademiknya telah dibentuk oleh tradisi pedagogis yang berbeda. Kedua, universitas harus beralih dari sekadar mengandalkan layanan dukungan—yang, karena sifat program pascasarjana satu tahun yang singkat, seringkali bertepatan dengan periode tantangan penyesuaian terbesar—menuju perancah epistemic yang lebih berkelanjutan. Perancah ini melibatkan pembimbingan ulang induksi mahasiswa dari sekadar penyediaan informasi menjadi pengalaman yang berpusat pada pembinaan koneksi, pengakuan, dan efikasi diri (Jones & Sheridan, 2025). Idealnya, hal ini dapat dicapai melalui kegiatan pembelajaran berbasis pengalaman seperti pelatihan atau lokakarya tentang inkuiri kritis, keterlibatan dialogis, dan strategi pembelajaran mandiri yang dirancang untuk meningkatkan rasa aman psikologis dan rasa memiliki di kelas internasional, karena kedua elemen ini penting untuk pendekatan multikultural yang sukses (De Leersnyder et al., 2022). Mengingat pentingnya waktu, intervensi semacam itu paling efektif jika diberikan sebelum keberangkatan siswa untuk menghindari kelebihan informasi saat kedatangan (Jones & Sheridan, 2025). Mengingat meningkatnya kolaborasi antara universitas di Inggris dan Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP; *Indonesian Endowment Fund for Education*, 2023), hal ini dapat diimplementasikan melalui kemitraan terkoordinasi yang meningkatkan kesiapan budaya-epistemic. Ketiga, pendidik harus terlibat dalam refleksi kritis atas asumsi mereka tentang kemampuan dan diamnya siswa, beralih dari perspektif defisit menuju pendekatan dialogis yang lebih adil. Terakhir, universitas di Inggris dapat secara proaktif melibatkan mahasiswa lokal dan mahasiswa dari *Global North* (belahan Bumi utara) untuk mendukung rekan internasional mereka, terutama mahasiswa dari *Global South* (belahan Bumi selatan), dengan mempromosikan pentingnya peningkatan kompetensi lintas budaya mereka—keterampilan yang sangat berharga di dunia kita yang saling ter-

is a more practical approach than relying solely on studying or travelling abroad (Arthur, 2017). Conversely, Indonesian policymakers and educators must reconsider performance-driven educational models that prioritize grades over depth. Considering that “historically, international students were the ‘best and the brightest’ from their home countries” (Arthur, 2016, as cited in Arthur, 2017, p. 887), there is an urgent need to foster environments where criticality, dialogue, and humanizing pedagogies placed at the core of educational experience in Indonesia. While education alone cannot resolve systemic injustice, greater awareness of how structural inequalities shape academic participation is a necessary step toward narrowing persistent gaps in opportunity.

hubung secara global. Meningkatkan kompetensi ini melalui interaksi di kelas dan komunitas kampus merupakan pendekatan yang lebih praktis daripada hanya mengandalkan studi atau perjalanan ke luar negeri (Arthur, 2017). Sebaliknya, para pembuat kebijakan dan pendidik di Indonesia harus mempertimbangkan kembali model pendidikan berbasis kinerja yang memprioritaskan nilai daripada kedalaman. Menimbang bahwa “secara historis, mahasiswa internasional adalah yang ‘terbaik dan tercerdas’ dari negara asal mereka” (Arthur, 2016, sitat dalam Arthur, 2017, p. 887), terdapat kebutuhan mendesak untuk mendorong lingkungan tempat kekritisian, dialog, dan pedagogi yang memanusiakan ditempatkan sebagai inti dari pengalaman pendidikan di Indonesia. Meskipun pendidikan saja tidak dapat menyelesaikan ketidakadilan sistemik, kesadaran yang lebih besar tentang bagaimana ketimpangan struktural membentuk partisipasi akademik merupakan langkah penting untuk mempersempit kesenjangan kesempatan yang terus ada.

“I hope at least the following will endure: my trust in the people, and my faith in men and women, and in the creation of a world in which it will be easier to love.” – Freire (2000)

Acknowledgement

The original dissertation, from which this article is derived, was completed by the first author with funding from *Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP)* [Indonesian Endowment Fund for Education].

Ucapan Terima Kasih

Disertasi orisinal, yang menjadi sumber artikel ini, diselesaikan oleh penulis pertama dengan pendanaan dari Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP).

References

- Abrar, M. (2019). Re-telling: A narrative inquiry of Indonesian graduate students' speaking experiences in a United Kingdom university. *Indonesian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 8(3), 588-596.
<https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15257>
- Aisha, S., & Mulyana, D. (2019). Indonesian postgraduate students' intercultural communication experiences in the United Kingdom. *Jurnal Kajian Komunikasi*, 7(1), 1-13.
<https://doi.org/10.24198/jkk.v7i1.20901>
- Aisha, S., & Mulyana, D. (2020). International students' communication adaptation to academic environment in the United Kingdom. *Jurnal Penelitian Komunikasi*, 23(2), 101-112.
<https://doi.org/10.20422/jpk.v2i23.678>
<https://jpk.komdigi.go.id/index.php/jpk/article/view/678>
- Alazzi, K., & Al-Jarrah, A. (2016). Southeast Asian international students adjusting to Jordanian universities: Views from the field. *Journal of College Student Development*, 57(6), 730-741.
<https://doi.org/10.1353/csd.2016.0071>
- Arthur, N. (2017). Supporting international students through strengthening their social resources. *Studies in Higher Education*, 42(5), 887-894.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293876>

- Bandura, A. (2023). *Social Cognitive Theory: An agentic perspective on human nature* (D. Cervone, Ed.). John Wiley & Sons, Inc..
<https://www.wiley.com/en-us/Social+Cognitive+Theory%3A+An+Agentic+Perspective+on+Human+Nature-p-9781394161461>
- British Council. (2025). *Scholarships and funding*. Study UK.
<https://study-uk.britishcouncil.org/scholarships-funding>
- Bukamal, H. (2022). Deconstructing insider-outsider researcher positionality. *British Journal of Special Education (BJSE)*, 49(3), 327-349.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12426>
- Cervone, D. (2023). Foreword. In A. Bandura, & D. Cervone (Ed.), *Social Cognitive Theory: An agentic perspective on human nature*. John Wiley & Sons, Inc..
<https://www.wiley.com/en-us/Social+Cognitive+Theory%3A+An+Agentic+Perspective+on+Human+Nature-p-9781394161461>
- Colander, D. C., & Hunt, E. F. (2019). Social science and its methods. In D. Colander, & E. F. Hunt (Eds.), *Social science: An introduction to the study of society* (17th ed., pp. 25-49). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9780429019555-1/social-science-methods-david-colander-elgin-hunt?context=ubx&refId=dd061ccf-6ae6-421e-bc18-f8822fe3714f>
<https://doi.org/10.4324/9780429019555>
- Colors of the wind. (2025, July 21). In *Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Colors_of_the_Wind
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Ağirdağ, O. (2022). Diversity approaches matter in international classrooms: How a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education*, 47(9), 1903-1920.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1983534>
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 83(1), 54-63.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Penguin Books
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work* (J. Macedo, Q. Macedo, & A. Oliveira, Trans.). Routledge
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.) (M. B. Ramos, Trans.). Bloomsbury Academic.
- Gaus, N., & Tang, M. (2023). Changing knowledge production in Indonesian higher education: Is it a bare pedagogy? In Z. Sakhiyya, & T. Wijaya Mulya (Eds.), *Education in Indonesia: Critical perspectives on equity and social justice* (pp. 99-114). Springer Nature Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-99-1878-2_6
- Gebhard, J. G. (2013) EFL learners studying abroad: Challenges and strategies. *Asian EFL Journal*, 115(2), 155-182.
- Guggenheim, S. (2012). Indonesia's quiet springtime: Knowledge, policy and reform. In A. J. S. Reid (Ed.), *Indonesia rising: The repositioning of Asia's third giant* (pp. 141-169). Institute of Southeast Asian Studies.
<https://doi.org/10.1355/9789814380416-014>
- Heyward, M., & Sopantini. (2013). Indonesia: The challenges of quality and equity in education. In L. P. Symaco (Eds.), *Education in South-East Asia* (1st ed., pp. 71-94). Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781472544469.ch-004>
- Higher Education Statistics Agency (HESA). (2022). *Where do HE students come from?* Higher Education Statistics Agency (HESA).
<https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede Model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).

- <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Internet Movie Database (IMDb). (n.d.). *Pocahontas*. Internet Movie Database (IMDb).
<https://www.imdb.com/title/tt0114148/>
- Islamiyah, M., & Al Fajri, M. S. (2020). Investigating Indonesian master's students' perception of critical thinking in academic writing in a British university. *The Qualitative Report*, 25(12), 4402-4422.
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss12/12>
- Jones, N., & Sheridan, L. (2025). International postgraduate taught students' perspectives on resources to support learning transitions: A preliminary case study. *Open Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1), 142-165.
<https://doi.org/10.56230/osotl.122>
<https://osotl.org/osotl/article/view/122>
- Kuffuor, O., Aggrawal, S., Jaiswal, A., Smith, R. J., & Morris, P. V. (2024). Transformative pathways: Implementing intercultural competence development in higher education using Kotter's Change Model. *Education Sciences*, 14(7): 686.
<https://doi.org/10.3390/educsci14070686>
- Kusuma, I. P. I. (2021). Speaking issues faced by Indonesian students during classroom discussion in the US. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 18(1), 5-17.
<https://doi.org/10.56040/kusu1811>
- Leigh, B. (1999). Learning and knowing boundaries: Schooling in New Order Indonesia. *SOJOURN: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 14(1), 34-56.
<https://www.jstor.org/stable/41057012>
- Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP) Republik Indonesia [The Indonesia Endowment Fund for Education Agency]. (2023). *11 years of LPDP: Enlivening Indonesia, advancing the nation (Annual report of LPDP 2023, Ministry of Finance of the Republic of Indonesia)*. Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP) - Kementerian Keuangan Republik Indonesia.
https://lpdp.kemenkeu.go.id/storage/information/report/file/yearly/yearly_report_en_1750064904.pdf
- Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP) Republik Indonesia [The Indonesia Endowment Fund for Education Agency]. (n.d.). *LPDP - Indonesia Endowment Fund for Education Agency*.
<https://lpdp.kemenkeu.go.id/en/>
- Lomer, S., & Mittelmeier, J. (2023). Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: A systematic literature review. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, 28(6), 1243-1263.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872532>
- Lowenberg, P. H. (1983). Literacy in Indonesia. *Annual Review of Applied Linguistics*, 4, 124-140.
<https://doi.org/10.1017/S0267190500000118>
- Lowenberg, P. (2000). Writing and literacy in Indonesia. *Studies in Linguistic Sciences*, 30(1), 135-148.
<https://www.ideals.illinois.edu/items/9683>
- Lugman, E. (2023). Intercultural competence development during the adjustment period of Indonesian students in the UK. *Indonesian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 12(3), 584-597.
<https://doi.org/10.17509/ijal.v12i3.46638>
- Macedo, D. (2000). Introduction to the anniversary edition. In P. Freire (Eds.), *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., pp. 11-28). Continuum International Publishing Group, Inc..
- Macedo, D. (2018). Introduction to the 50th anniversary edition. In P. Freire (Eds.), *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury Publishing.
<https://www.bloomsbury.com/us/pedagogy-of-the-oppressed-9781501314131/>
- Mulya, T. W. (2016). Neoliberalism within psychology higher education in Indonesia: A critical analysis. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 32(1), 1-11.
<https://doi.org/10.24123/aipj.v32i1.579>
- Mulya, T. W. (2019a). Contesting the neoliberalisation of higher education through student-faculty partnership. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 86-90.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520110>

- Mulya, T. W. (2019b). Menelisik gang-gang sempit menuju akademisi kritis Indonesia: Pancasila sebagai diskursus alternatif [Navigating narrow pathways to a critical Indonesian academia: Pancasila as an alternative discourse]. In K. Pertiwi, & H. Yulindrasari (Eds.), *Geliat kritis dalam penelitian sosial: catatan para peneliti* [Emerging critical perspectives in social research: Insights from researchers] (pp. 179-191). Yayasan Pustaka Obor Indonesia.
https://obor.or.id/index.php?route=product/product&product_id=894
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II) - Country notes: Indonesia*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/indonesia_c2e1ae0e-en.html
- Quacquarelli Symonds (QS) Limited. (2025). *QS world university rankings 2025: Top global universities*. Quacquarelli Symonds (QS) Limited - TopUniversities.
<https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>
- Rakhmani, I. (2019). Reproducing academic insularity in a time of Neo-liberal markets: The case of social science research in Indonesian state universities. *Journal of Contemporary Asia*, 51(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1080/00472336.2019.1627389>
- Rosser, A. (2018). *Beyond access: Making Indonesia's education system work*. Lowy Institute.
<https://www.lowyinstitute.org/publications/beyond-access-making-indonesia-s-education-system-work>
- Rosser, A. (2023). Higher education in Indonesia: The political economy of institution-level governance. *Journal of Contemporary Asia*, 53(1), 53-78.
<https://doi.org/10.1080/00472336.2021.2010120>
- Sakhiyya, Z., & Mulya, T. W. (2023). Introduction: Education in Indonesia—A critical introduction. In Z. Sakhiyya, & T. Wijaya Mulya (Eds.), *Education in Indonesia: Critical perspectives on equity and social justice* (pp. 1-14). Springer Nature Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-99-1878-2_1
- Samanhudi, U., & Linse, C. (2019). Critical thinking-related challenges to academic writing: A case of Indonesian postgraduate students at a UK university. *Lingua Cultura*, 13(2), 107-114.
<https://doi.org/10.21512/lc.v13i1.5122>
- Sheridan, L. A. (2018). *Youth participation practice in North Ayrshire, Scotland from a Freirean perspective* [Unpublished doctoral dissertation, University of Glasgow]. Enlighten Theses - University of Glasgow.
<https://theses.gla.ac.uk/id/eprint/9085>
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. Leonard, & P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (1st ed., pp. 25-35). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203420263-3/education-politics-ira-shor>
- Statista. (2022). *Number of international tertiary-level students in Indonesia in 2022, by country of origin*. Statista - The Statistics Portal for Market Data, Market Research and Market Studies.
<https://www.statista.com/statistics/1280374>
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE Publications, Inc..
<https://doi.org/10.4135/9781412984249>
- Su, F., Wood, M., & Tribe, R. (2023). 'Dare to be silent': Re-conceptualising silence as a positive pedagogical approach in schools. *Research in Education*, 116(1), 29-42.
<https://doi.org/10.1177/00345237231152604>
- The World Bank. (2020). *The promise of education in Indonesia*. The World Bank.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/658151605203420126/pdf/The-Promise-of-Education-in-Indonesia.pdf>
- Times Higher Education (THE). (2025). *World university rankings 2025*. Times Higher Education (THE).
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking#!/length/25/locations/IDN/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores
- Tionardus, M., & Kasih, A. P. (2025). *Mahasiswa Indonesia kian mudah dapat IPK tinggi dan cumlaude, ada apa?* [Indonesian students are getting high GPAs and cum laude graduates more easily, what is happening?]. Kompas.com.

<https://www.kompas.com/edu/read/2025/06/27/093000871/mahasiswa-indonesia-kian-mudah-dapat-ipk-tinggi-dan-cumlaude-ada-apa?page=2>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2025). *Education: Inbound internationally mobile students by country of origin*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute of Statistics Data Centre.

<https://data.uis.unesco.org/>

Walt Disney Animation Studios. (n.d.). *Pocahontas*. Walt Disney Animation Studios.

<https://disneyanimation.com/films/pocahontas/>

Wang, S., Moskal, M., & Schweisfurth, M. (2022). The social practice of silence in intercultural classrooms at a UK university. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 600-617.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1798215>

Willis, M. E. H. (2023). Critical realism and qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 20(2), 265-288.

<https://doi.org/10.1080/14780887.2022.2157782>

World Population Review. (2025). *Average IQ by country 2025*. World Population Review.

<https://worldpopulationreview.com/country-rankings/average-iq-by-country#title>

