

## **Bagian Dua**

# Pengenalan Sejarah Pendidikan Kebutuhan Khusus Menuju Inklusi

## Sebuah Konteks Norwegia dan Eropa

Berit H. Johnsen<sup>2</sup>

Pendidikan kebutuhan khusus dapat secara singkat dijelaskan sebagai pendidikan bagi orang yang berkebutuhan khusus dan menyandang kecacatan. Fokus utamanya adalah kemungkinan dan hambatan dalam pengajaran dan belajar yang terdapat dalam faktor-faktor masyarakat, dalam praktek dan teori pendidikan, dan dalam pluralitas kebutuhan khusus individu dalam bidang pendidikan. Dengan demikian, pendidikan kebutuhan khusus merupakan sebuah disiplin pendidikan dengan orientasi baru yang didasari hasil pemikiran yang kritis.

Pendidikan kebutuhan khusus merupakan disiplin ilmu yang masih muda dengan akar yang sudah tua, yang membentang dari kebudayaan kuno Mediterania hingga sejarah modern Eropa<sup>3</sup>. Di mana sumber disiplin ilmu ini? Apakah tema utamanya, masalah dan terminologi sentralnya, titik fokus dan perbedaan yang menandainya? Aspek-aspek apa dari konteks sejarah dan masyarakat yang disentuh oleh disiplin ilmu ini dan bagaimana aspek sejarah dan masyarakat mempengaruhinya? Pertanyaan-pertanyaan ini memberikan kontribusi pada konstruksi rekaman sejarah yang disajikan di sini.

Penyajianya didasarkan atas sudut pandangan sejarah prinsip pendidikan inklusif, yang dibahas dalam artikel lain dalam buku ini. Oleh karena itu, pencarian akar disiplin ilmu ini diarahkan pada dua arena, pertama pada sejarah sekolah dasar biasa. Arena lainnya adalah berbagai upaya dan institusi pendidikan khusus di luar sekolah umum. Artikel ini merupakan presentasi sejarah pendidikan kebutuhan khusus Norwegia menurut pandangan tren Nordik dan Eropa.

## Siswa yang berkebutuhan khusus di awal sejarah sekolah umum

---

<sup>2</sup> semua informasi yang tidak langsung dibahas dalam artikel ini didokumentasikan dalam Johnsen 1998/2000.

<sup>3</sup> sejarah pendidikan kebutuhan khusus tidak memperoleh banyak perhatian selama beberapa dekade yang lalu, tetapi minat orang terhadap bidang ini muncul lebih kuat selama beberapa tahun terakhir ini. Tentu saja orang yang berkebutuhan khusus dan menyandang kecacatan mempunyai berbagai sisi sejarahnya sendiri di seluruh bagian dunia ini. Namun, kebanyakan yang didokumentasikan di dalam literatur barat berasal dari “dunia barat”. Sejarah internasional tentang kecacatan dan pendidikan kebutuhan khusus merupakan bidang yang menunggu untuk dieksplorasi, didokumentasikan dan dijabarkan.

Dalam konteks Eropa, sekolah dasar di Norwegia mempunyai sejarah yang sangat panjang sejak pengesahannya secara resmi oleh Raja Christian VI pada tahun 1739. Fondasi sekolah ini, yaitu “untuk semua dan setiap orang”, merupakan upaya utama dalam bidang pendidikan pada waktu itu, yang dilaksanakan oleh monarki otokratik, dan sangat dipengaruhi oleh ideologi Kristen pietism<sup>4</sup> dan cameralism<sup>5</sup>. Sekolah merupakan elemen kunci dalam proyek melek huruf **keagamaan** yang dikembangkan untuk memfasilitasi tanggung jawab individual setiap orang kepada Tuhan Kristen di samping untuk alasan-alasan praktis. Membutuhkan seratus tahun sejak ditetapkannya undang-undang ini hingga terlembagakannya sekolah dasar sebagai institusi pendidikan permanen bagi semua orang di seluruh bagian negeri ini. Isi pelajaran pada awal sejarah sekolah dasar ini adalah membaca dan penjelasan tentang bagian-bagian tertentu dari doktrin Kristen. Akan tetapi, sejak didirikannya, sekolah dasar Norwegia ini telah memperluas isinya, dan sekarang telah mencakup sepuluh mata pelajaran wajib, dengan mata pelajaran “Pengetahuan Kristen dan Pendidikan agama dan Etika” sebagai mata pelajaran minor (KUF 1997/1999)

Sejak awal tahun 1739, dibuat keputusan bahwa sekolah harus untuk “semua dan setiap orang”. Sejak waktu itu, sekolah bebas biaya. Namun, dalam kaitannya dengan kepedulian kita dewasa ini, pertanyaan kuncinya adalah apakah sekolah itu benar-benar bagi semua orang, termasuk anak-anak penyandang cacat dan berkebutuhan khusus yang memerlukan dukungan pendidikan. Seberapa besarkah kesadaran para pendeta pietistic yang idealis, yang berhasil mengembangkan proyek pendidikan yang sangat besar ini, akan kenyataan bahwa anak-anak berbedar-beda dalam cara belajarnya dan kebutuhannya akan dukungan?

Erik Pontoppidan (1698-1764) adalah salah seorang penggagas utama sekolah baru ini. Atas perintah Raja, dia membuat buku pelajaran pertama, yang disebut *Penjelasan Pontoppidan*, yang menjadi buku teks yang paling banyak digunakan sepanjang sejarah sekolah dasar Norwegia. Di samping itu, dia juga menulis tentang pendidikan dalam banyak teks lainnya. Sebagai Uskup Bergen, dia telah berusaha keras untuk menerapkan undang-undang baru tentang sekolah untuk semua orang, di antaranya dengan mendirikan lembaga pendidikan guru yang pertama di seluruh negeri (yang sayangnya hanya bertahan dalam waktu yang singkat).

Dalam tulisannya tentang pendidikan, Pontoppidan menunjukkan bahwa dia menyadari bahwa anak-anak belajar dengan cara yang berbeda-beda dan dengan kecepatan yang berbeda-beda. *Penjelasan Pontoppidan* adalah buku tebal dengan banyak halaman, dan para siswa diharapkan mampu menghafalnya di luar kepala. Akan tetapi, dia menandai beberapa bagian buku teks itu dengan menggarisi bagian tepinya, untuk menunjukkan bahwa bagian tersebut tidak penting dipelajari oleh siswa yang mempunyai kesulitan karena alasan internal atau eksternal. Ini merupakan contoh pertama yang diketahui tentang pembedaan isi dalam sejarah sekolah dasar biasa. Dalam teksnya yang lain

---

<sup>4</sup> Pietism adalah cabang Kristen Protestan Lutheran. Tradisi ini berakar pada Puritanism di Inggris dan sejumlah kelompok kecil di Belanda dan bagian daratan Eropa yang berbahasa Jerman. Pergerakan Pietism yang berpengaruh pada keluarga kerajaan dan tatanan kependetaan serta rakyat Denmark dan Norwegia adalah yang disebut Halle Pietism dengan dua pimpinan besarnya yaitu Philip H. Spener (1635-1705) dan August Hermann Francke (1663-1727). Lihat juga Johnsen 1998/2000, bab 4).

<sup>5</sup> Cameralism adalah sebuah tradisi dalam kebijakan keuangan negara yang dasar idiloginya adalah pertumbuhan ekonomi negara. Menurut tradisi ini, pendidikan adalah penting untuk mencerdaskan dan melatih orang sehingga mereka dapat dimanfaatkan demi pertumbuhan ekonomi. Lihat juga Makussen 1991:112-115).

terdapat pula sebuah contoh tentang apa yang kini disebut pendidikan yang diadaptasikan secara individual. Ada cerita mengenai anak perempuan yang tidak dapat atau tidak ingin belajar teks wajib. Baik orang tuanya maupun kepala sekolahnya memandang anak itu sebagai siswa yang lambat belajar. Namun, pendeta yang bertanggungjawab atas semua sekolah dan siswa di wilayah gerejanya mulai memberikan pelajaran secara individual kepada anak perempuan itu. Dalam hal ini pendeta tersebut mengkombinasikan buku pelajaran tradisional itu dengan beberapa buku teks lainnya, cerita dan dialog, sambil terus melakukan asesmen bagaimana bermacam-macam materi dan metode berpengaruh terhadap motivasi dan belajar anak perempuan tersebut. Mereka berhasil memotivasi belajar anak itu sehingga dia berhasil mencapai penguasaan yang diwajibkan.

Sebagaimana dapat dilihat, buku teks pendidikan yang dirancang oleh Pontoppidan itu mengandung sejumlah contoh tentang kesadarannya akan perbedaan individual dalam hal peluang belajar serta berisikan sejumlah rekomendasi tentang metode pengajaran yang tepat untuk menyesuaikan pendidikan dengan kebutuhan individu yang berbeda-beda. Sejumlah kecil contoh gagasan semacam ini ditemukan dalam teks pendidikan selama sejarah pendidikan dasar di abad ke-18 dan ke-19. Teks-teks ini juga menunjukkan adanya pertukaran gagasan antara Norwegia dan negara-negara Nordik serta beberapa bagian Eropa lainnya. Pemikiran-pemikiran para ahli seperti Johan Amos Comenius dari Ceko (1592-1670), Francke dari Halle di Jerman yang telah disebutkan di muka, dan kemudian John Locke dari Inggris (1632-1704), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) dari Perancis dan Johann H. Pestalozzi dari Swiss (1746-1827), ditafsirkan dan dibahas.

Namun terdapat juga cerita-cerita yang menunjukkan ketakutan dan kebencian terhadap anak dan remaja dengan kesulitan belajar dan kecacatan. Dalam tradisi Lutheran di Eropa Utara, yang disebut sebagai konfirmasi adalah bentuk ujian yang besar, yang membuka jalan bagi hak-hak orang dewasa. Mungkin kerugian yang paling besar bagi mereka yang tidak berhasil lulus dari ujian konfirmasi itu adalah bahwa mereka tidak diperkenankan untuk menikah. Menurut undang-undang yang berlaku saat itu, anak muda yang karena berbagai alasan tidak bersekolah dan tidak berhasil dalam belajar pengetahuan dasar yang diwajibkan untuk lulus dari ujian konfirmasi, dapat dimasukkan ke "rumah koreksi" dan bahkan di penjara, di mana mereka dipaksa untuk belajar. Ada dua jenis kecacatan yang tidak dapat diterima untuk konfirmasi, yaitu gila (mungkin yang kini kita sebut psikosis parah atau tunagrahita) dan tunarungu prabahasa. Sesungguhnya, apakah orang yang menjadi tuli sebelum belajar bahasa itu dapat dididik atau tidak, telah menjadi bahan perdebatan selama beberapa abad, yang jejak argumentasinya ditemukan sejak awal era Protestan Lutheran hingga dekade terakhir abad kesembilan belas. Protoppidan adalah di antara mereka yang menentang edukabilitas orang tunarungu prabahasa itu (Johnsen 2000). Konsekuensi nyata dari sikap negatif terhadap ketunarunguan ini tentu saja adalah kehidupan yang menderita bagi banyak orang.

Beberapa undang-undang tentang sekolah dasar Norwegia ditetapkan pada abad ke-19. Undang-undang tahun 1889, yang menamai sekolah bebas biaya "Sekolah Rakyat", mempunyai silabus yang setara dengan sekolah swasta yang tidak bebas biaya, yang diperuntukkan bagi anak-anak dari keluarga berada yang tinggal di kota-kota. Namun, pada saat itu beberapa kelompok anak tertentu juga secara eksplisit disebutkan tidak dapat diterima di sekolah. Mereka adalah yang tidak dapat mengikuti pengajaran karena gangguan mental atau fisik, mereka yang mengidap penyakit menular, serta mereka yang berperilaku buruk sekali sehingga dapat berpengaruh buruk atau mencelakai siswa lain. Konsekuensi negatif dari undang-undang tersebut adalah bahwa sekolah tidak dapat

berkembang lebih lanjut untuk mampu melayani kebutuhan individu yang berbeda-beda. Sejak itu, sekolah dasar tidak lagi dimaksudkan untuk melayani “semua dan setiap orang”, tetapi hanya melayani mereka yang dapat memenuhi persyaratan yang ditentukan oleh sekolah.

## **Sejarah pendidikan bagi penyandang cacat di Eropa**

Mengenai pendidikan bagi orang dengan berbagai jenis kecacatan, gambaran umum sejarah menunjukkan adanya perkembangan dari upaya-upaya pendidikan yang sporadis, ke keingintahuan filosofis, hingga didirikannya sekolah-sekolah khusus serta lembaga khusus lainnya. Dari sejarah, kita dapat melihat kilasan-kilasan tentang berbagai kondisi para penyandang cacat mulai dari zaman Mesir Kuno, Yunani kuno, Injil dan Qur'an, dan sejumlah teks abad ke-18. Serpihan-serpihan dokumentasi itu memberi kesan tentang adanya sikap yang mendua, antara perawatan, kasih sayang dan minat pada satu pihak, dan, di pihak lain, kurangnya tanggung jawab, eksklusi dan kecenderungan yang meningkat untuk mengelompokkan orang berdasarkan jenis kecacatannya. Tidak mengherankan bahwa dokumentasi tentang upaya-upaya pendidikan itu hanya merupakan sebagian kecil dari informasi yang ada mengenai orang-orang yang menyandang kecacatan, mengingat bahwa pendidikan formal merupakan hak istimewa bagi sebagian kecil orang pada awal sejarah.

Model huruf ukiran untuk orang tunanetra ditemukan pada zaman Mesir kuno, dan juga pada zaman Renaissance di Eropa ketika Erasmus dari Rotterdam (1469- 1536) juga menggunakan alfabet ukiran dalam pelatihan keterampilan menulis bagi siswa-siswa yang awas. Informasi lain mengatakan bahwa sejak abad kelima telah ada berbagai kelompok orang tunanetra yang dapat mencukupi dirinya sendiri dan yang mengatur pelatihan pekerjaan internal. Satu contoh tentang mengajarkan membaca bibir kepada orang tunarungu ditemukan di Keuskupan York pada abad kedelapan. Namun, menurut Enerstvedt (1996), pengetahuan mengenai cara mendidik orang yang tunarungu berat mulai disebarkan dari apa yang disebut “revolusi Spanyol yang tidak begitu terkenal” ke berbagai bagian benua Eropa lainnya dan kepulauan Inggris pada akhir abad ke-16.

Bagaimana orang dapat belajar jika satu indera tidak berfungsi? Girolam Cardano (1501-1576) memperkenalkan pendapat bahwa indera-indera itu saling menggantikan, sehingga bila indera penglihatan atau pendengaran hilang, indera lain akan berfungsi sebagai dasar bagi aktivitas kognitif dan belajar (Befring 1994; Enerstvedt 1886). Ketika filosof empiris Inggris John Locke (1632-1704), memfokuskan kembali tentang pentingnya fungsi indera-indera untuk belajar dan pemahaman, pandangannya menjadi titik awal bagi rasa ingin tahu filosofi baru dan sedikit demi sedikit juga minat pendidikan. Metode pengajaran bagi orang yang menyandang ketunarunguan dan ketunanetraan berat muncul dalam agenda resmi. Paris menjadi tuan rumah yang baik bagi perkembangan berbagai pendekatan khusus, dan minat orang meluas untuk juga mencakup perlakuan bagi penyakit jiwa dan gangguan perkembangan yang parah. Dari Paris gagasan tentang pendidikan khusus menyebar ke seluruh Eropa dan benua lain.

Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) mendirikan sekolah khusus pertama bagi tunarungu di Paris pada tahun 1770. Dia mendasari pengajarannya pada metode holistik dengan penggunaan bahasa isyarat sebagai komponen sentral. Upaya ini dilanjutkan oleh sejumlah sekolah lain di seluruh Eropa dengan menggunakan berbagai metode pengajaran lain. Ketidaksepakatan mengenai metodologi menjadi ciri yang kekal sejak

awal hingga zaman kita sekarang ini. Di Jerman Samuel Heinicke (1727-1790) dan penerusnya, Friedrich Hill (1805-1874) mendapatkan inspirasinya dari ahli pendidikan tua Comenius dan Pestalozzi, ketika mereka mengembangkan yang disebut sebagai “metode oral”. Metode tersebut berpengaruh besar pada awal perkembangan pendidikan bagi tunarungu di Norwegia, bersaing dengan sekolah khusus pertama bagi orang tunarungu di mana bahasa isyarat merupakan pendekatan komunikasi yang utama. Denmark adalah negara Nordik pertama dengan sekolah khusus bagi tunarungu, yang pertama didirikan di kota Libeck, yang ketika itu bagian dari Denmark. Di Kopenhagen, anak seorang pastor dari Norwegia, Peter A. Castberg (1779-1823) mendirikan Lembaga Kerajaan bagi orang tuli-bisu pada tahun 1807. Dia juga adalah kekuatan penggerak yang berada di balik Undang-undang Pendidikan bagi Tunarungu Denmark, undang-undang semacam ini yang pertama di dunia. Salah seorang siswa Castberg, Andreas C. Møller (1796-1874) yang dia sendiri juga tunarungu, mendirikan sekolah pertama semacam ini di Norwegia pada tahun 1825, diikuti oleh beberapa sekolah lain pada tahun 1850-an.

Valentin Haüy (1745-1822) mendirikan sekolah khusus pertama bagi tunanetra di Paris pada tahun 1784, dengan bantuan keuangan dari masyarakat philanthropic yang baru didirikan. Beberapa sekolah seperti ini dibuka di sejumlah negara Eropa lainnya. Swedia adalah salah satu negara Nordik pertama, ketika Pär Aron Berg (1776-1839) membuka sebuah sekolah bagi siswa yang tunanetra dan tunarungu pada tahun 1809. Di Norwegia, lembaga pertama bagi orang tunanetra dibuka pada tahun 1861.

Di Paris, lebih dari sekedar ketunarunguan dan ketunanetraan yang telah menarik perhatian dokter, pendeta dan pendidik. Ibu kota Perancis merupakan pusat aktivitas perintis yang menangani berbagai jenis kecacatan dan kebutuhan khusus, yang saling berkontribusikan gagasan. Pada masa itu orang yang dianggap gila dikurung di tempat yang disebut sebagai rumah sakit bersama dengan kriminal, gelandangan dan tahanan politik. Philippe Pinel (1745-1826) membebaskan mereka dan dia mulai memberikan perlakuan, bukan sekedar memenjarakannya. Sejak saat itu, menjadi hal yang sangat penting untuk mendiagnosis dan mengkategorikan berbagai kondisi, seperti perbedaan antara penyakit jiwa dan kelainan perkembangan atau ketunagrahitaan berat. Seorang murid Pinel, Jean Etienne Esquirol (1782-1840) membuka perdebatan yang kini masih berlangsung hangat mengenai “nature” versus “nurture”. Pertanyaan yang esensial adalah apakah penyebab kelainan perkembangan tertentu adalah herediter/bawaan atau lingkungan/dapatan – suatu perdebatan yang kini telah menjadi penting lagi setelah dihasilkan temuan-temuan baru dalam studi tentang genetika.

Murid Pinel yang lain, Jean M. G. Itard (1774-1838) melakukan sebuah upaya yang menjadi simbol bagi titik awal pendidikan bagi anak tunagrahita, ketika dia menyelenggarakan program pendidikan bagi “anak liar dari Aeyron”. Dia menangani seorang anak laki-laki yang tampaknya telah hidup di hutan tanpa kontak dengan manusia bertahun-tahun. Ada yang mengatakan serigala yang memeliharanya. Itard mempraktekan eksperimen pendidikannya selama lima tahun dan menulis laporan rinci, mendokumentasikan bahwa anak tersebut belajar beberapa hal. Namun, karena anak tersebut tidak berhasil belajar berbicara, dia menganggap intervensinya gagal.

Ketika Edward Seguin (1812-1880) beberapa tahun kemudian mulai mengajar seorang anak laki-laki yang tunagrahita dengan bantuan dari Itard dan Esquirol, Seguin menjadi pendiri sebuah sekolah khusus bagi anak tunagrahita. Dia tidak hanya mencari inspirasi dari pergerakan pendidikan khusus sebelumnya di Paris, tetapi juga dari pemikiran-pemikiran pendidikan umum Comenius, Locke dan Rousseau, juga dari filsafat dan

agama Kristen. Dengannya dimulailah era eksperimen pendidikan yang optimistik dalam bidang ketunagrahitaan, yang tersebar luas ke beberapa negara Eropa dan Amerika Serikat, karena Seguin mengembangkan karyanya lebih lanjut di “Dunia Baru” di seberang lautan Atlantik (Askildt & Johnsen 2001).

Optimisme ini juga mencapai negara-negara Nordik sebagaimana tergambar dalam judul buku yang ditulis oleh seorang dokter dari Denmark, Jens R. Hübertz (1794-1855), *Weakmindedness or Idiocy and Its Curability*<sup>6</sup>. Judul tersebut menggambarkan bahwa optimisme tidak hanya terbatas pada pendidikan. Judul ini juga menyiratkan adanya harapan untuk menyembuhkan ketunagrahitaan. Hübertz mendirikan sebuah lembaga bagi orang tunagrahita, “Gamle Bakkehus” (Rumah Bukit Tua) pada tahun 1855, di mana sejumlah kecil orang dari negara-negara Nordik ditempatkan bersama mayoritas terbesar warga Denmark (Nørr 2001).

Di Norwegia inisiatif pendidikan resmi yang pertama dalam bidang ini adalah dibukanya sebuah sekolah siang pada tahun 1874, diikuti oleh pendirian sebuah sekolah khusus bagi anak tunagrahita. Salah seorang perintis di sini adalah Johan A. Lippestad (1844-1913). Segera menjadi jelas bahwa tidak semua anak yang masuk sekolah ini dapat belajar mengikuti silabus yang ditetapkan sebelumnya, akibat tingkat kemampuan intelektual mereka (dan tentu saja juga akibat tingkat kognitif yang dituntut oleh silabusnya). Akibatnya, saudara perempuan Lippestad, Emma Hjorth (1858-1821) membeli sebidang tanah di luar ibu kota dan mendirikan sebuah lembaga bagi orang tunagrahita berat, yang kemudian dia serahkan kepada kementerian pendidikan (tutvedt 2001). Beberapa tahun setelah pendirian sekolah khusus pertama bagi siswa tunagrahita, Norwegia menetapkan undang-undang Pendidikan Khusus pertama, tahun 1881. Ini adalah undang-undang yang berkaitan dengan sekolah khusus bagi anak-anak tunanetra, tunarungu atau tunagrahita.

Namun, meskipun ada undang-undang ini, mayoritas anak tunagrahita masih tidak mempunyai sekolah selama bertahun-tahun kemudian, walaupun situasinya lebih baik bagi anak-anak yang tunarungu dan tunanetra.

## Dapatkah dididik?

Sebagaimana telah dikemukakan di atas, gelombang pertama minat terhadap pendidikan khusus yang melanda Eropa itu penuh dengan optimisme, sebuah optimisme yang tercermin dalam undang-undang pertama di Norwegia tentang sekolah khusus. Namun, pada saat yang hampir bersamaan dengan ditetapkannya undang-undang tersebut, sebuah sikap baru dan yang lebih pesimistik muncul dalam perdebatan di Eropa. Sebuah hambatan dibangun di tengah-tengah kelompok anak berkebutuhan khusus dengan mengajukan pertanyaan: siapa yang dapat dididik, dan siapa yang tidak dapat? Sekolah khusus dikembangkan bagi anak-anak yang disebut sebagai anak-anak yang mampu didik sedangkan mereka yang pada waktu itu dianggap tidak mampu didik ditempatkan di lembaga kesehatan dan sosial atau dilupakan.

Bersama dengan konsep “tidak mampu didik”, sejumlah kata lain menjadi bagian dari kosakata pendidikan luar biasa, seperti degenerasi, higiene ras, egenetika, segregasi dan sterilisasi. Pandangan filosofi yang muncul mendefinisikan degenerasi sebagai lawan dari

---

<sup>6</sup> Judul bahasa Denmarknya adalah *Svagsindighed eller Idiotisme og dens Helbredelighed*, diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris oleh penulis artikel ini.

kemajuan. Individu, keluarga dan bahkan kelompok etnis diberi label “mengalami degenerasi” dan oleh karenanya berbahaya bagi kemajuan masyarakat modern yang sedang berlangsung. Yang disebut sebagai sifat-sifat hereditas yang negatif dianggap destruktif bagi peradaban. Bagi mereka yang mengikuti pandangan ini, menjadi penting bagi mereka untuk memisahkan dan bahkan mengucilkan para penyandang cacat dari masyarakat umum, dan mencegah “perluasannya” dengan sterilisasi. Gagasan ideal tentang masyarakat yang sehat menyisakan sedikit saja tempat bagi orang penyandang cacat dan bahkan tidak ada tempat sama sekali bagi mereka yang tunagrahita berat atau sakit mental. Mentalitas ini meminjam ide dari berbagai sumber. Bapak pergerakan eugenika, Francis Galton (1822-1911) dipengaruhi oleh teori evolusi yang diciptakan oleh sepupunya, Charles Darwin (1809-1882), yang mendapat inspirasi dari Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829), pemberi nama biologi. Lamarck sendiri beragumen bahwa sifat kepribadian dapat menjadi hereditas. Ini berarti bahwa seorang anak pencuri akan mewarisi sifat mencurinya dari ayahnya. Hal ini serta sejumlah pendapat dan argumen lainnya yang cenderung kontradiktif telah mengakibatkan timbulnya rasa takut akan terjadinya kemunduran peradaban sebagai akibat dari degenerasi. Para ahli dalam beberapa disiplin ilmu menjadi perwakilan populer dari pandangan ini, seperti dokter fisika Benedict A Morel (1809-1873) dari Perancis, Alfred Ploetz (1860- 1940) dari Jerman, dan Cesare Lombroso (1835-1909) dari Austria. Yang sudah disebutkan sebelumnya, Galton, adalah ahli statistika dan antropolog dari Inggris, dan psikolog dari Amerika Serikat Henry H. Goddard (1866-1957), adalah spesialis dalam kategorisasi rinci tentang berbagai tingkatan ketunagrahitan.

Tulisan-tulisan para ahli ini dibaca dan dibahas juga di negara-negara Nordik, dan mereka mempunyai banyak pengikut. Salah satu konsekuensinya adalah bahwa pendidikan menjadi kurang terfokus, dan walaupun terfokus, itu adalah beberapa lembaga yang telah didirikan sebelumnya dengan tujuan mendidik dan menyembuhkan. Konsekuensi lainnya adalah bahwa jumlah institusi bertambah dan diberi tanggung jawab baru. Beberapa lembaga baru itu dibangun di pulau-pulau, untuk mencegah kontak antara orang-orang di lembaga tersebut dengan masyarakat lain, dan untuk melindungi “masyarakat biasa” dari mereka yang dianggap mengalami degenerasi. Sebagaimana telah disebutkan di muka, upaya ini difokuskan pada orang-orang yang sakit mental dan tunagrahita, dan juga orang-orang yang melanggar hukum atau dianggap tidak bermoral. Namun, adanya institusi-institusi besar tidak biasa di Norwegia ataupun di pulau tetangga, Islandia, tidak seperti di negara-negara Nordik lainnya. Penyebabnya adalah bahwa kedua negara yang jarang penduduknya ini, Norwegia dan Islandia, membangun kesejahteraan sosialnya berdasarkan tradisi lama yaitu secara desentralisasi, sedangkan negara-negara tetangga lain mengikuti tren Eropa. Sikap pesimistik terhadap kemungkinan belajar serta rasa takut akan degenerasi itu dimanifestasikan dalam Undang-undang dan sejumlah buku putih serta dalam berbagai perdebatan resmi, dan tercermin dalam praktek sehari-hari di Norwegia. Salah satu konsekuensinya adalah bahwa masalah ketunagrahitan yang parah dikeluarkan dari tanggung jawab kementerian pendidikan. Anak-anak dengan kecacatan tersebut kini dianggap tidak dapat dididik. Pemisahan dari pendidikan itu menjadi total selama beberapa dekade, dan menurut sikap yang pesimistik, mereka tidak dianggap sebagai bagian dari perhatian pendidikan khusus<sup>7</sup> (Becker 1995; Johnsen 2000; Kirkbæk 1992; Mandrup Rønn 1996).

---

<sup>7</sup> Pandangan pesimis dan bahkan negatif yang digambarkan di sini tidak terbatas pada profesi yang secara tradisional menangani kecacatan. Sebaliknya, mentalitas ini merupakan bagian dari wacana masyarakat umum selama akhir abad ke-19 dan awal abad ke-20, di mana gagasan tentang eugenika dan yang disebut higiene ras bercampur baur dengan pandangan nasionalisme.

## Gerakan “penyelamatan anak”

Walaupun pergerakan eugenetika mempunyai posisi kuat, terdapat juga orang lain yang mempunyai sikap yang lebih sayang terhadap anak-anak dan remaja yang dengan berbagai alasan tidak ikut dalam institusi masyarakat biasa, yang bersaing untuk diperhatikan dalam debat resmi. Salah satu pertanyaan klasik dalam perdebatan itu adalah apakah yang harus dilakukan terhadap mereka yang tidak bersekolah? Ini merupakan sebuah pertanyaan serius di Norwegia dan Denmark di mana sekolah dasar telah diwajibkan sejak tahun 1739 dan di mana undang-undang menuntut hukuman bagi orang tua dan juga remaja yang melanggar hukum.

Terdapat banyak alasan mengapa ada anak yang tidak bersekolah. Alasan yang umum adalah resistensi orang tua terhadap institusi baru yang didirikan oleh Raja. Tetapi ada alasan lain. Mungkin keluarganya sangat miskin sehingga anak tidak mempunyai pakaian yang pantas atau mungkin mereka bekerja di luar keluarga atau menjaga adik di rumah, atau mungkin mereka ditahan di rumah karena keluarganya tidak percaya bahwa anaknya dapat belajar hal-hal yang dituntut oleh sekolah.

Pada tahun 1850-an dukungan bagi anak dan remaja yang tidak bersekolah atau menganggur, dan bagi mereka yang telah melanggar hukum dengan cara lain, dibahas dari sudut pandang yang berbeda. Terhadap anak muda pelanggar hukum, sikap yuridis yang ketat mendapatkan dukungan resmi. Akibatnya, anak hingga usia sepuluh tahun dapat di kirim ke penjara. Akan tetapi, ketetapan lama tentang bolos sekolah tidak dikeluarkan dari Undang-Undang Pendidikan baru tahun 1848 dan 1860. Namun, tidak satupun dari Undang-Undang ini dikeluarkan tanpa diskusi yang hangat. Juru bicara pendidikan berargumen bahwa belajar adalah tindakan sukarela dan oleh karenanya tidak dapat dipaksakan. Sejumlah upaya dilakukan dengan inspirasi dari pergerakan filantropis di Inggris dan benua Eropa.

Pergerakan penyelamatan anak ini mempunyai pendukung di kepulauan Britania. Ini tidak aneh, mengingat bahwa Revolusi Industri dimulai di Inggris dan anak-anak telah lama dimanfaatkan dan disalahgunakan sebagai tenaga kerja. Di kalangan para penguasa, pada awalnya sikapnya positif terhadap meluasnya penyalahgunaan sejumlah besar anak dari keluarga miskin itu. Bahkan filosof John Locke merekomendasikan bahwa anak-anak dari keluarga miskin sebaiknya mulai masuk ke sekolah industri pada usia tiga tahun dalam kombinasi antara berlatih dan bekerja dalam industri yang sedang tumbuh itu (Cunningham 1995). Akan tetapi, di samping itu, dia juga adalah salah seorang pemrakarsa dalam lingkaran orang-orang kaya yang mengemukakan bahwa anak dan masa kanak-kanak merupakan satu bagian yang khusus dari masa kehidupan dengan kualitasnya sendiri. Padahal, Locke dan kemudian Rousseau memulai sebuah gelombang minat dalam menciptakan kondisi perkembangan yang positif bagi anak. Kesenjangan antara sejumlah besar anak yang dieksploitasi dan anak-anak dari keluarga kaya yang memperoleh keistimewaan itu menjadi sangat tidak menyenangkan. Novel Charles Dickens dari pertengahan abad ke-19, seperti *David Copperfield*, memberikan kontribusi yang penting yang difokuskan pada perbedaan nasib pada anak-anak (Simonsen 1999). Pada awal abad

---

Konsekuensi yang paling ekstrim dari mentalitas ini adalah program penghancuran Nazi yang diarahkan pada individu yang menyandang kecacatan serta keseluruhan kelompok etnik yang dianggap inferior. Setelah perang dunia kedua, terdapat perubahan sikap yang radikal, dan teori degenerasi tentang individu serta kelompok etnik secara resmi ditolak, sekarang-kurangnya dalam hal tertentu. Namun, kini pertanyaannya adalah apakah ideologi degenerasi itu sesungguhnya masih bertahan di bawah permukaan debat resmi, dan masih muncul dalam bentuk lain? Apakah kekuatan pendorong di balik perseteruan etnis dan perang yang kita saksikan di beberapa bagian dunia sekarang ini? Dan bagaimanakah sikap terhadap para imigran dan kelompok minoritas yang tidak memiliki hak istimewa di negara-negara di dunia barat?

ke-19 didirikanlah apa yang disebut masyarakat filantropik oleh kalangan borjuis, yang memfokuskan perhatiannya pada peningkatan kondisi anak-anak miskin – dan juga peningkatan apa yang dipandang sebagai standar moral yang rendah pada anak-anak ini. Tujuannya adalah untuk mendidik mereka menjadi warga negara yang memiliki sikap yang sama dengan golongan yang berkuasa. Upaya ini didasari oleh keyakinan bahwa setiap orang dapat menjadi kaya jika mereka bekerja keras dan hidup menurut standar moral yang tinggi.

Ketertarikan para dermawan pada anak dari kelas bawah ini menyebar ke negara-negara Eropa lainnya dan cenderung disesuaikan dengan kondisi sosial budaya tertentu dalam masyarakat yang bersangkutan. Ini mengarah pada pendirian sekolah dasar di beberapa negara, baik atas nama negara seperti di Norwegia dan Denmark seabad sebelumnya, maupun disponsori oleh berbagai organisasi amal. Gelombang penyelamatan anak juga sampai ke Norwegia. Masyarakat filantropik didirikan, artikel-artikel mengenai masalah ini diterjemahkan dan diterbitkan pada jurnal-jurnal baru, ide-ide dibahas dan diimplementasikan. Pada saat yang hampir bersamaan dengan ditetapkannya undang-undang kriminal yang ketat, “institusi penyelamatan anak” pertama pun mendapatkan titik terang. Tujuannya adalah untuk “menyelamatkan anak-anak yang secara moral terabaikan, menyelamatkan jiwa anak dan untuk mengurangi hukum gantung dan penjara semaksimal mungkin” (Johannes falk, dikutip dalam Johnsen 1998/2000:446/314).

“Waisenhouses”, yaitu taman kanak-kanak pada tradisi lama seperti pada masa Francke di Halle, juga didirikan untuk memberi anak-anak itu pengasuhan dan pendidikan dengan “nilai-nilai moral yang sehat” sementara ibunya bekerja di pabrik. Perawatan filantropik ini tampaknya berpedoman pada kombinasi antara amal Kristen dan standar moral kaum borjuis. Namun, ini tidak mengarah pada didirikannya insitusi di mana-mana. Di Bergen, kota utama di pesisir barat Norwegia, “masyarakat untuk penyelamatan anak dan remaja yang kurang bermoral” lebih memilih untuk mengirim anak-anak pelanggar hukum ini ke keluarga “baik-baik” di komunitas tetangga. Di sana mereka diharapkan mendapatkan pelatihan dan pendidikan yang sehat dan baru untuk pekerjaan yang bermanfaat. Model ini sejalan dengan tradisi Norwegia dalam menemukan solusi yang terdesentralisasi sebagaimana disebutkan di muka.

## **Sekolah khusus dan kelas khusus**

Jumlah sekolah khusus meningkat di Eropa selama abad ke-19 dan 20. Dan peningkatan terjadi pula pada jumlah kebutuhan khusus yang teridentifikasi dan dikategorikan, yang selanjutnya mengarah pada pendirian sekolah-sekolah dan lembaga-lembaga yang lebih terspesialisasi berdasarkan jenis kecacatan dan kesulitan yang dihadapi anak. Sebagian dari sekolah-sekolah ini swasta dan yang lainnya sekolah negeri.

Norwegia mengikuti tren yang sama dengan negara Eropa lainnya. Karena anak-anak dengan ketunagrahitaan berat dan parah dikeluarkan dari sistem persekolahan di Eropa, maka tanggung jawab untuk pelayanan mereka juga dikeluarkan dari hukum pendidikan Norwegia dan dipindahkan ke departemen kesehatan. Dalam Undang-Undang Norwegia yang ketiga dan terakhir tentang sekolah khusus (1951), kelompok-kelompok berikut ini disebutkan: anak dan remaja yang tunarungu atau berkesulitan mendengar, mereka yang tunanetra atau yang kurang awas, mereka yang lambat belajar, mereka yang berkesulitan berbicara, membaca atau menulis, dan mereka yang mengalami gangguan perilaku.

Dukungan pengajaran ekstra bagi siswa yang ketinggalan oleh sebagian besar anggota kelasnya sudah dibahas sejak tahun 1850-an di ibu kota Norwegia. Variasi tingkatan pengetahuan dan keterampilan siswa-siswa itu sangat besar sehingga kepala sekolah mengeluh tentang banyaknya penggunaan waktu untuk mengulang materi yang sangat mendasar. Penyebab keadaan tersebut banyak sekali. Sebagaimana disebutkan di muka, frekuensi membolos di kalangan anak-anak itu tinggi karena keluarga membutuhkan anaknya di rumah atau untuk bekerja. Di samping itu, ada anak yang tidak bersekolah karena tertular penyakit epidemik, yang sebagian disebabkan oleh kekurangan gizi dan buruknya kondisi kebersihan. Selain dari itu, sebagian siswa adalah anak yang lambat belajar atau mengalami kesulitan belajar lainnya. Tidak ada tindakan permanen yang dilakukan pada saat itu mengenai pengaturan pengajaran khusus, tetapi perdebatan mengenai hal itu telah dimulai.

Satu dekade kemudian, pada tahun 1860, kelas khusus pertama didirikan di Drammen, sebuah kota dekat ibu kota. Kelas baru tersebut dimaksudkan bagi anak-anak yang “terabaikan dan yang dapat terabaikan”, sebagaimana diistilahkan pada saat itu. Kelas khusus ini menandai titik awal pengorganisasian kelas remedial di Norwegia dan Eropa. Akan tetapi, tidak sampai satu abad kemudian, tahun 1955, pengajaran remedial dilembagakan dan dijamin secara finansial oleh undang-undang pendidikan dasar Norwegia (Johnsen 2000).

## Perubahan ideologi

Bahkan selama “periode Egenetika” pada awal abad ke-20 ide-ide baru mengenai pendidikan anak-anak dengan berbagai kebutuhan khusus telah muncul dan diperdebatkan. Heinrich Hanselmann (1882-1960) dari Swiss adalah seorang pelopor dalam pendirian pendidikan kebutuhan khusus sebagai satu disiplin ilmu yang mandiri dengan pendidikan profesionalnya sendiri. Pendidikan kebutuhan khusus digambarkan sebagai sebuah disiplin ilmu yang terkait dengan pendidikan umum, filsafat, sosiologi, psikologi, dan kedokteran. Seperti tokoh-tokoh lain pada zamannya, Hanselmann juga membagi anak-anak tunagrahita ke dalam dua kelompok. Dia merekomendasikan pendidikan khusus bagi mereka yang dipandang sebagai mampu didik, sedangkan mereka yang dipandang tidak mampu didik dirujuk ke lembaga-lembaga tertentu untuk mendapat perawatan dan pengasuhan. Buku-buku tulisan Hanselmann dibaca secara luas oleh para pendidik khusus di negara-negara Nordik, dan buku-buku tersebut berpengaruh besar pada perkembangan disiplin ilmu tersebut di Norwegia.

Cendekiawan lainnya, yang baru dikenal di dunia barat pada tahun-tahun kemudian adalah Lev Vygotsky (1896- 1934) dari Rusia. Kritiknya mengenai asesmen psikometrik terhadap anak-anak serta fokusnya pada zona perkembangan *proximal* bagi tiap individu anak telah memberikan inspirasi bagi banyak proyek inovasi praktis terhadap kelas-kelas sekarang ini. Sejak zamannya, ide-idenya berpengaruh penting pada pendidikan kebutuhan khusus di Soviet dan Eropa Timur, walaupun ide-ide tersebut tidak disukai oleh pihak elit yang berkuasa di Soviet bertahun-tahun lamanya. Sekarang, setelah runtuhnya “tirani besi”, kondisinya mendukung bagi studi banding dan dialog antara para interpreter barat dan timur serta para pelaksana ide-ide Vygotsky tersebut (askildt & Johnsen 2001; Johnsen 2000).

Pada tahun 1970, sebuah komisi dari Departemen Pendidikan, Penelitian dan Gereja (KUF 1970) menerbitkan sebuah laporan yang menjadi titik balik dalam wacana tentang

pendidikan umum maupun pendidikan kebutuhan khusus di Norwegia. Dokumen tersebut terkenal sebagai *Blom Report*; namanya diambil dari nama ketuanya komisi tersebut, Knut Blom. Dalam laporan ini prinsip integrasi diperkenalkan secara eksplisit dan didefinisikan secara jelas. Kriteria integrasi adalah sbb:

- a) Rasa memiliki /dimiliki dalam masyarakat sosial
- b) Partisipasi demi kepentingan masyarakat
- c) Tanggung jawab bersama atas tugas-tugas dan kewajiban-kewajiban.

Satu konsekuensi dari laporan tersebut adalah bahwa undang-undang sekolah khusus yang segregatif dihapus, dan masalah pendidikan siswa yang berkebutuhan khusus diintegrasikan ke dalam perundang-undangan pendidikan reguler. Sejak itu tujuan umumnya adalah satu sekolah untuk semua, dan bahwa semua siswa harus mulai pendidikan dasar mereka di sekolah setempat di lingkungannya sendiri. Ini menuntut perubahan yang besar dalam aktivitas di dalam kelas dan sekolah. Sejalan dengan Laporan *Blom itu*, sebuah kurikulum nasional baru, yang sangat berbeda dengan kurikulum sebelumnya, dikembangkan. Sementara kurikulum lama lebih menyerupai silabus yang terdiri dari berbagai keterampilan dan pengetahuan wajib yang konkrit, kurikulum baru lebih terbuka dan fleksibel, memberikan kebebasan yang luas kepada guru profesional dalam hal pemilihan materi dan metodenya. Dengan kurikulum nasional yang memiliki kerangka kerja yang luas tersebut, kurikulum dapat diadaptasikan dengan kebutuhan khusus siswa, dan kurikulum kelas dapat dibuat dengan cukup luas untuk melibatkan semua siswa dalam aktivitas pendidikannya.

Sekolah untuk semua menjadi konsep kunci dalam wacana pendidikan kebutuhan khusus di Norwegia dan negara-negara Nordik lainnya. Organisasi-organisasi non pemerintah, seperti asosiasi untuk tunagrahita, menyelenggarakan berbagai lokakarya tentang cara mengembangkan sekolah untuk semua, baik pada tingkat lokal, nasional maupun Nordik. Kelompok target untuk informasi dan argumentasi mereka adalah para politisi dan pejabat lainnya, orang tua serta guru dan pendidik khusus di sekolah reguler maupun sekolah khusus. Sejumlah besar guru reguler meningkatkan kemampuannya sendiri melalui perguruan tinggi di bidang pendidikan kebutuhan khusus agar dapat lebih baik menerima siswa dengan berbagai kebutuhan di kelasnya. Walaupun prinsip-prinsip integrasi dan satu sekolah untuk semua diakui secara meluas, tetapi terdapat juga resistensi. Di antara yang skeptis adalah para profesional yang bekerja di sekolah khusus dan institusi lain sejenisnya. Tidak semua orang tua yakin bahwa ini adalah cara yang benar untuk memberikan layanan bagi anaknya yang menyandang kecacatan, dan mereka mulai mendirikan asosiasinya sendiri.

*Laporan Blom* menandai titik balik resmi yang eksplisit mengenai hak pendidikan bagi anak dan remaja penyandang cacat di Norwegia. Sejak itu perkembangannya adalah meninggalkan segregasi dan bergerak menuju integrasi dan inklusi. Sekolah dasar reguler serta sekolah lanjutan tingkat pertama dan tingkat atas terbuka bagi semua anak dan remaja, termasuk mereka yang sebelumnya berada di sekolah segregasi atau dikecualikan dari layanan pendidikan karena gangguan perkembangan yang parah. Sejumlah upaya telah dilakukan untuk meningkatkan kemampuan sekolah dalam memberikan pendidikan yang berkualitas dengan mempertimbangkan kebutuhan individu dan kebutuhan khusus. Pusat-pusat layanan pendidikan dan psikologis lokal membantu sekolah-sekolah dalam melakukan asesmen dan merencanakan pendidikan kebutuhan khusus berdasarkan manajemen kelas. Sebuah sistem pendukung pendidikan kebutuhan khusus nasional,

yang terdiri dari unit-unit yang berlokasi di berbagai bagian negeri, mengumpulkan dan mengembangkan pengetahuan baru dalam bidang-bidang yang spesifik dalam area spesifik pendidikan kebutuhan khusus. Penelitian dan pendidikan tinggi di bidang tersebut ditawarkan di beberapa lembaga pendidikan keguruan, dan jurusan Pendidikan Kebutuhan Khusus di Universitas Oslo menawarkan pendidikan pada semua jenjang, termasuk program Doktoral.

Perubahan ideologi ini berkembang sebagai satu fenomena umum yang terkait dengan sistem kesejahteraan sosial-demokratik di negara-negara Nordik yang telah berkembang selama abad ke-20. Kontribusi Norwegia adalah integrasi dalam pendidikan seperti dijelaskan di atas. Namun, beberapa tahun sebelumnya Denmark dan Swedia membuka wacana tersebut. Integrasi dan normalisasi merupakan konsep kunci pada tahap awal ini. Implementasi pertama prinsip normalisasi itu diprakarsai di Denmark oleh Niels Bank-Mikkelsen pada tahun 1959, bekerjasama dengan para orang tua anak yang tunagrahita. Pada saat memegang posisi pimpinan di Departemen Sosial, Bank-Mikkelsen mendengarkan suara-suara orang tua yang tidak ingin menyerahkan anaknya yang menyandang kecacatan itu di institusi. Tetapi mereka meminta disediakan layanan lokal agar dapat mendidik anaknya di rumah dengan bantuan profesional untuk memberikan rehabilitasi, pembelajaran dan perkembangan. Bengt Nirje dari Swedia memberikan penjelasan yang sistematis tentang konsep normalisasi ini.

“Normalisasi berarti berbagi ritme hari yang normal, dengan privasi, berbagai aktivitas, dan tanggung jawab bersama; ritme mingguan yang normal, dengan rumah sebagai tempat tinggal, sekolah atau tempat kerja, dan waktu luang dengan interaksi sosial; ritme tahunan, dengan mode dan cara hidup yang terus berubah, dan kebiasaan keluarga dan masyarakat yang berubah-ubah seiring dengan pergantian musim sepanjang tahun” (Nirje in Flynn & Nitsch 1980:32-33).

Kutipan di atas adalah bagian awal dari penjelasannya yang rinci tentang konsep normalisasi. Ide pertama ini menyebar ke seluruh dunia barat. Di Amerika Serikat, Wolf Wolfensberger mengadaptasikan konsep normalisasi ini ke masyarakat Amerika. Universitas Syracuse, di mana Wolfensberger bekerja, menjadi sebuah inkubator bagi para cendekiawan yang berargumen dan melakukan penelitian di bidang normalisasi dan kebutuhan khusus.

Tahun 1960-an, 70-an dan 80-an ditandai dengan meningkatnya keinginan orang untuk mendukung budaya masyarakat sejahtera yang tersembunyi, kecil, lemah atau berkekurangan yang terpencar-pencar. Pada saat yang bersamaan, wacana resmi dunia barat meledak dalam fokus baru yang kuat pada hak-hak azasi manusia dan demokrasi di luar evolusi materialistik pada beberapa dekade pertama paska perang dunia pertama. Konsep demokrasi menjadi berarti lebih dari sekedar parlementarianisme dan politik kepartaian. Titik tolak konkret dari gelombang perubahan mentalitas ini adalah yang disebut “Prague Spring” (musim semi Praha) pada tahun 1968, dan demonstrasi gabungan antara kaum buruh dan mahasiswa di Universitas Sorbonne di Paris pada tahun yang sama. Para juru bicaranya, yang disebut “sixty-eighters”, mendapatkan ide-idenya dari berbagai tradisi di berbagai bagian dunia. Akan tetapi, merupakan pertanyaan yang terbuka, bukankah pejuang hak azasi manusia di Amerika Serikat, yang dipimpin oleh Pendeta Martin Luther King, yang menyiapkan ladangnya. Melalui perlawanan untuk mendapatkan kesamaan hak mereka sebagai warga masyarakat Amerika, orang-orang Afro-Amerika memasukkan integrasi ke dalam agenda perjuangannya. Integrasi dan kesamaan hak azasi manusia menjadi isu utama dalam perjuangan kelompok-kelompok

minoritas lainnya, dalam pergerakan kebebasan wanita – dan dalam perdebatan mengenai hak-hak penyandang cacat yang mulai berkembang (Johnsen 2000).

Jadi, perubahan ideologi dalam wacana tentang pendidikan kebutuhan khusus merupakan bagian dari wacana tentang hak azasi manusia serta wacana tentang integrasi yang lebih luas, dan mempunyai ciri-ciri yang sama. Ini merupakan pergerakan yang dimulai dari “tingkat masyarakat” hingga didirikannya asosiasi orang tua dan pengguna<sup>8</sup> serta kolaborasinya dengan para profesional di lapangan. Kelompok target utama bagi kampanye informasi mereka adalah para politisi. Hak-hak harus dijamin melalui undang-undang. Wacana tentang hak-hak azasi para penyandang cacat dan mereka yang berkebutuhan pendidikan khusus mencapai PBB beserta organisasi-organisasinya. Hak semua anak atas pendidikan, termasuk hak mereka yang berkebutuhan khusus, kini menjadi fokus dalam sejumlah deklarasi, seperti deklarasi PBB tentang Hak Azasi Manusia tahun 1948, Konvensi PBB tentang Hak Anak tahun 1989, pernyataan Konferensi Dunia di Jomtien, Thailand, tahun 1990, di mana Pendidikan untuk Semua disepakati, Peraturan Standar tentang Kesamaan Kesempatan bagi para penyandang Cacat yang diterbitkan tahun 1994, dan akhirnya Pernyataan Salamanca UNESCO tentang Pendidikan inklusif, yang disepakati di Spanyol tahun 1994<sup>9</sup>.

Pada tahun-tahun setelah konferensi Salamanca, beberapa negara di dunia telah mengintegrasikan prinsip-prinsip dari pernyataan Salamanca tersebut, baik seluruhnya ataupun sebagian, ke dalam perundang-undangan atau dokumen kebijakan. Sebagaimana ditunjukkan oleh Mel Ainscow (1997) negara-negara tersebut sangat bervariasi, seperti Austria, Cina, Ghana, Hongaria dan Uganda. Bagi negara-negara tertentu, prinsip-prinsip pendidikan integrasi dan inklusi itu diambil dari pernyataan-pernyataan internasional dan dimasukkan langsung ke dalam dokumen kebijakan resmi. Beberapa organisasi non-pemerintah di negara-negara tersebut telah menyiapkan diskusi mengenai prinsip-prinsip tersebut, sering kali diprakarsai oleh organisasi terkait dari negara-negara barat. Namun, di beberapa negara pergerakan di tingkat masyarakat tersebut tidak begitu kuat, walaupun upayanya tulus. Pada fase awal perubahan ideologi ini, alur informasi dan penetapan keputusan di negara-negara ini pada umumnya bersifat pergerakan *top-down*, yang berbeda dari pergerakan *bottom-up* di negara-negara Nordik, dari asosiasi orang tua ke politisi. Konteks di mana prinsip-prinsip ini diperkenalkan juga sangat berbeda dari model kesejahteraan sosial demokratik di negara-negara Nordik, dan juga sangat beragam dari satu negara ke negara lainnya. Perbedaannya terkait dengan keadaan ekonomi, tingkat demokratisasi, jumlah dan kualitas keterlibatan pemerintah dalam upaya kesejahteraan sosial dan layanan pendidikan, sikap terhadap anak dan terhadap kecacatan, serta sejumlah aspek budaya lainnya. Oleh karena itu, dalam rangka menuju implementasi praktis dari kebijakan politik, berbagai tantangan baru dan unik harus dihadapi.

## **Kemarin dan esok.**

Menurut sejarah kita dapat melihat bahwa wacana serta praktek pendidikan kebutuhan khusus berisi ide-ide dan tradisi lama yang bercampur baur dan dimodifikasi dengan aliran pemikiran baru yang senantiasa diperbaharui. Beberapa di antara ide itu

---

<sup>8</sup> Beberapa LSM di bidang kecacatan dan pendidikan kebutuhan khusus didirikan berdasarkan inisiatif orang tua. Setelah beberapa tahun, LSM tersebut berkembang menjadi organisasi di mana penyandang cacat sendiri aktif dan mengambil alih tanggung jawab.

<sup>9</sup> Untuk informasi lebih lanjut lihat artikel Skjørten *Menuju Inklusi dan Pengayaan* dalam buku ini.

dikembangkan melalui sistem sekolah reguler. Sebagaimana dibahas pada awal artikel ini, ide-ide mengenai perbedaan penggunaan materi pembelajaran serta pendidikan yang diadaptasikan secara individual diujicobakan pada awal wajib belajar pendidikan dasar. Tanda-tanda awal fleksibilitas ini didasarkan atas pengetahuan bahwa anak-anak berbeda dalam caranya belajar dan bahwa anak-anak tertentu lebih membutuhkan bantuan daripada anak lain. Ide-ide dan langkah-langkah yang spesifik juga telah dikembangkan dalam tradisi sekolah khusus. Penggunaan bahasa isyarat dan membaca bibir bagi orang yang tunarungu, dan alfabet ukiran untuk dibaca dengan indera perabaan oleh orang tunanetra merupakan contoh klasik yang berakar pada hasil pemikiran masa lampau.

Namun, telah pula didokumentasikan bahwa sejarah pendidikan reguler maupun pendidikan kebutuhan khusus bukan alur yang lurus dari kondisi buruk ke kondisi yang lebih baik, dari kegelapan menuju terang dalam pengetahuan dan sikap terhadap orang-orang yang berkebutuhan khusus. Sebaliknya, penelitian dalam sejarah menunjukkan adanya gabungan antara bermacam-macam tradisi dan gagasan, sebagian dengan konsekuensi positif bagi para pewarisnya, sebagian lagi dengan konsekuensi negatif yang ekstrim. Seiring dengan berlalunya waktu, ide-ide tertentu saling mendukung, yang lainnya saling bertentangan atau saling mengubah, sehingga ide aslinya tidak dapat dikenali lagi. Ada ide yang menghambat perbaikan kondisi para penyandang cacat, tetapi ada pula yang mendukung kondisi kehidupan yang lebih baik dan mendukung belajarnya sebagaimana telah digambarkan dalam artikel ini. Selalu ada bermacam-macam gagasan dan tradisi yang diperjuangkan untuk memperoleh posisi istimewa di dalam wacana tersebut. Inilah yang juga terjadi sekarang dan hampir pasti akan pula terjadi di masa datang. Maka dari itu, kita harus mempertahankan, mengembangkan dan mengadaptasikan ide-ide yang baik untuk mengubah kondisi sekolah dan kondisi masyarakat secara keseluruhan.

Saya berani mengatakan bahwa kondisi pendidikan maupun kondisi sosial bagi anak-anak dan remaja yang menyandang kecacatan dan yang berkebutuhan pendidikan khusus telah mengalami perubahan radikal menuju peningkatan kualitas selama beberapa dekade terakhir ini. Setidaknya inilah yang terjadi di sejumlah negara yang lebih kaya, yang membangun atas dasar model kesejahteraan sosial demokratik seperti di Norwegia dan negara-negara Nordik lainnya. Hal ini penting untuk dipertimbangkan dalam wacana pendidikan kebutuhan khusus yang sedang berlangsung. Namun, ini tidak terjadi di sejumlah negara yang sumber ekonominya tipis, meskipun ada upaya keras dari sejumlah pejabat, peneliti dan organisasi non-pemerintah. Sekurang-kurangnya kini masih ada 130 juta anak usia sekolah yang belum bersekolah (UNICEF 2000).

## Daftar Pustaka

Aincow, Mel. 1997. Towards inclusive schooling. Article in *British Journal of Special Education* no 1/1997:3-6.

Askliid, Astrid & Johnsen, Berit H. 2001. Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag (History and basic ideas in Special Needs Education). Article in

Befring, Edvard & Tangen, Reidun (ed) *Spesialpedagogikk (Special Needs Education)*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag:95-114.

Cunningham, Hugh. 1995. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London, Addison Wesley Longman Limited.

- Johnsen, Berit H. 1998/2000. *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle (A historical perspective on ideas about a school for all)*. Oslo, Unipub.
- Johnsen, Berit H. 2000. Idehistorisk perspektiv på spesialpedagogikk i skolen for alle (idea historical Perspective on Special Needs Education in the School for all). Article in
- Jordheim, Knut (ed.). *Skolen 1999-2000. Årbok for norsk utdanningshistorie (The School 1999-2000. Yearbook for Norwegian History of Education)*: 107-126.
- KUF 1970. *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. (Commissioned Report on Legislation concerning Special Education etc)*.
- KUF 1997/1999. *The Curriculum for the 10-year Compulsory School in Norway*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs.
- Nirje, Bengt. 1980. The Normalization Principle. Article in Flynn, Robert & Nitsch, Kathleen (ed). *Normalization, Social Integration, and Community Service*. Austin, Texas, PRO-ED:31-49
- Nørr, Erik. 2001. Nordiske elever på Gamle Bakkehus 1860-80 (Nordic Pupils at Old Hill-house 1860-80) Article in *Handicaphistorisk tidsskrift (Journal of Handicap History)* no4/2001:173-196.
- Skjørten, Miriam D. 2001. Towards Inclusion and Enrichment. Article in Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (ed). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.
- Simonsen, Eva. 1999. Gjør kunsten nytte? Charles Dickens og spesialpedagogikken (Can art be useful? Charles Dickens and special needs education). Article in Dalen, Monica & Rygvold, Anne-Lise & Tangen, Reidun (ed). *Mangfold og samspill (Multiplicity and Interplay)*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Tutvedt, Solveig. 2001. Skiftende tider i åndssvakeomsorgen (Changing Times in the Care of the Mentally Retarded). Article in *Handicaphistorisktidsskrift (Journal of Handicap History)* no4:2001:119-125.
- UN 1948. *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations.
- UN 1991. *Convention on the Rights of the Child*. N. Y. United Nations.
- UN 1994. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disability*. N. Y. United Nations
- UNESCO 1991. *Education for all I, II, & III*. Jomtien, Thailand World Conference on Education for all.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education Paris*, UNESCO.
- UNICEF 2000. *The State of the World's Children 2000*.

