

KONSEPSI DIFABILITAS DAN PENDIDIKAN INKLUSIF

M. Joni Yulianto

Abstrak

In the past decade, inclusive education has been a global rethoric and enjoyed significant scholarly attention. Drawing from Indonesian experience, this paper seeks to establish a clear link between disability and inclusive education. The author argues that the concept of inclusive education in Indonesia is not yet well understood by the educational practioners and policy maker and consequently, has hampered the implementation of this policy in the field. It is only through appropriate understanding of disability that the concept of inclusive education would be better comprehended and implemented.

Based on the examination of inclusive education policies and various aspect of its implementation, this paper also offers series of recommendation aimed for better impelementation of this policy in Indonesia. Among the recommendations are adequate resources, better political willingness, multi stake holder participation as well as wider support system.

Kata Kunci: Pendidikan Inklusif, Disabilitas dan Difabilitas, Kebijakan Pendidikan, Permendiknas 70

A. Pendahuluan

Beberapa tahun terakhir ini, “pendidikan inklusif” telah menjadi topik yang mulai ramai diperbincangkan di kalangan pemerhati pendidikan bersama-sama dengan topik pendidikan lainnya. Topik ini pun menjadi semakin menarik (namun tidak

populer) karena selalu identik dengan salah satu kelompok yang dianggap rentan, yaitu difabel, anak berkebutuhan khusus, ataupun penyandang difabilitas. Tak berhenti di tataran wacana, inisiasi-inisiasi untuk mengembangkan implementasi pendidikan inklusi pun terus dimajukan oleh pemerintah, dalam hal ini adalah Departemen Pendidikan Nasional, untuk lebih meningkatkan aksesibilitas pendidikan bagi masyarakat secara lebih luas. Sejalan dengan hal tersebut, kelompok masyarakat sipil pun punya peran penting dalam melakukan monitoring, advokasi, bahkan tak jarang yang menjadi mitra pemerintah dalam memajukan program-program tersebut.

Sebagai dua konsepsi yang masih relatif baru, agaknya konseptualisasi difabilitas dan pendidikan inklusi masih perlu dikawal dan dibenahi dalam implementasinya. Pasalnya, informasi yang obyektif tentang pemahaman pendidikan inklusi dan difabilitas masih sangat kurang dipahami di lapangan. Ditambah lagi, dengan fakta masih sedikitnya literatur yang mendiskusikan tema tersebut. Untuk itu, tulisan sederhana ini diharapkan dapat memberikan kontribusi untuk turut mencerahkan pemahaman seputar difabilitas dan pendidikan inklusi.

Saya mencoba membagi tulisan ini dalam dua bagian utama. Bagian pertama akan berdiskusi seputar konsepsi difabilitas. Pada bagian ini, beberapa model pandangan difabilitas, termasuk model medis, model sosial dan konsepsi difabilitas sendiri akan coba didiskusikan. Sedang bagian kedua akan membahas tentang pendidikan inklusi yang meliputi pemaknaan, sampai dengan implementasinya di Indonesia. Pada subbagian paling akhir, penulis juga mencoba mengusulkan beberapa rekomendasi untuk memperbaiki kebijakan pendidikan terkait dengan inklusi dan pelaksanaannya.

B. Konsepsi Difabilitas

Seiring dengan perkembangan sejarah perubahan sosial dari masa ke masa, pemahaman orang terhadap keberadaan *kelompok berkebutuhan khusus, penyandang cacat, difabel, penyandang ketunaan, penyandang disabilitas, atau yang secara internasional dikenal dengan disabled people atau persons with disability*, maupun istilah lain yang dimaksudkan untuk merujuk subyek yang sama (dengan idiologi dan konsepsi yang berbeda) pun telah mengalami banyak

perubahan. Secara garis besar, setidaknya ada beberapa konsepsi yang dalam sepanjang perkembangan sejarah perubahan sosial serta teoretisasi difabilitas cukup dominan.

Pandangan yang pertama adalah perspektif medis/individual, yang melihat dan menempatkan kecacatan sebagai sebuah permasalahan individu. Secara ringkas, pandangan ini menganggap *kecacatan/impairment* sebagai sebuah tragedi personal, dimana *impairment* selalu diposisikan sebagai akar permasalahan serta penyebab atas hambatan aktifitas serta berbagai bentuk ketidak beruntungan sosial yang dialami.¹ Model/pandangan ini pun diadopsi dalam sebuah instrumen internasional yang dipublikasikan oleh WHO pada tahun 1980, yang dikenal dengan ICIDH (International Clasification of Impairment, Disability and Health).² Dalam klasifikasi internasional ini, WHO, dengan keterlibatan dominan kelompok-kelompok profesional medis, telah secara arogan menegaskan hubungan kausal antara *impairment* / keterbatasan fungsi, *disability*/ketidakmampuan/hambatan aktivitas, serta *handicap*/ketidakberuntungan sosial. Salah satu contoh nyata dari pandangan ini adalah jika seorang dengan kaki layuh dan tak dapat berjalan, maka dia tak akan dapat bersekolah, berpartisipasi dalam kehidupan sosial, serta menikmati hidupnya secara layak. Untuk itu, diperlukan penanganan rehabilitasi khusus agar dia dapat berjalan sebagaimana orang-orang lain dan selanjutnya dapat melanjutkan hidupnya secara wajar.

Sebagai konsekuensinya, pandangan yang melihat fenomena keberadaan fisik/mental sebagai permasalahan ini kemudian menempatkan pendekatan rehabilitasi, layanan khusus serta berbagai bentuk pendekatan medis dan sosial khusus lainnya sebagai solusi. Sekali lagi, ini mempertegas anggapan sosio-medis mereka bahwa permasalahan yang harus ditangani adalah berada pada diri mereka (orang dengan keberbedaan fisik/mental). Aplikasi dari pandangan ini adalah didirikannya berbagai sekolah-sekolah khusus, SLB, serta panti-panti rehabilitasi yang berupaya menormalkan atau membuat para difabel mendekati normal, yang kemudian diharapkan dapat kembali hidup wajar di tengah lingkungan masyarakat mereka.

¹ Barnes, Colin, and Geof Mercer, "Illness and Disability: Exploring the Divide" (*The Disability Press*, 1996), hlm. 29 -54.

² P. Wood, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, (Geneva: World Health Organization, 1980)

Perlawanan atas pandangan ini pun muncul pada awal abad 20an, ketika kelompok masyarakat sipil difabel di Eropa, khususnya Inggris, mulai melakukan penolakan model-model institusionalisasi yang dibangun oleh para profesional medis dan sosiologis tersebut. Pandangan yang disebut dengan *social model*, yang belakangan kemudian berkembang menjadi pandangan yang melihat difabilitas dalam pendekatan HAM ini dibangun atas sebuah prinsip dasar bahwa kecacatan/impairment maupun keterbatasan fungsional sesungguhnya tidak pernah mempunyai korelasi langsung terhadap apa yang dikatakan sebagai *disability*/ketidakmampuan aktifitas, maupun juga partisipasi sosial.³ *Disability*, menurut pandangan ini, tidak lain dikarenakan atas kegagalan masyarakat, lingkungan serta negara dalam mengakomodasi apa yang menjadi kebutuhan difabel (UPIAS, 1996).⁴ Dengan kata lain, *disability* yang dimaksud merupakan buah dari sebuah interaksi lingkungan yang gagal mengakomodasi keberadaan difabel. Kembali ke contoh di atas, yang ditekankan oleh *social model* bukanlah latihan atau rehabilitasi khusus agar seorang dengan kaki layuh dapat berjalan, melainkan agar masalah keterbatasan mobilitas yang dia alami dapat terpecahkan melalui adaptasi lingkungan seperti sarana lingkungan yang aksesibel, ataupun ketersediaan alat bantu yang sesuai.

Dalam perkembangannya, hak asasi manusia pun kemudian mulai mengenali *isu difabilitas* sebagai sebuah bagian integral atas isu HAM, yang berangkat dari salah satu prinsip bahwa hak asasi manusia merupakan hak yang secara inherent melekat pada setiap manusia, maka kondisi *social exclusion* yang dialami oleh kelompok difabel yang diakibatkan atas interaksi yang gagal tersebut sudah seharusnya dipandang sebagai suatu bentuk pelanggaran hak. Dengan kata lain, jaminan atas kesetaraan, kesamaan hak serta partisipasi penuh juga semestinya melekat pada setiap individu difabel yang juga mesti dilindungi. Tidak berhenti sampai di situ, langkah-langkah pemenuhan hak dasar, sebagaimana diatur dalam berbagai instrument HAM, yang untuk kelompok difabel akan lebih relevan jika merujuk pada *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD) juga semestinya dilakukan dengan memperhatikan prinsip *interdependence, indivisibility and interrelated*

³ Barnes, Colin, and Geof Mercer. "Illness and Disability ... hlm. 29 -54.

⁴ "The Union Of The Physically Impaired Against Segregation And The Disability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability". UPIAS, di unduh pada 16 Februari, 2014.

of rights, yaitu bahwa setiap hak bersifat terkait, tergantung dan saling tak terpisahkan satu sama lain.⁵

Di Indonesia sendiri, model medis pernah turut mewarnai dan menjadi bagian sejarah difabilitas. Sebut saja keberadaan sekolah-sekolah luar biasa, maupun panti-panti rehabilitasi yang merupakan model peninggalan kolonial belanda pada masa penjajahan dan sampai sekarang masih dilanggengkan. Bukti lain adalah penggunaan istilah “penyandang cacat”, yang bukan saja secara bahasa mempunyai konotasi negatif (tidak sempurna, tidak utuh, produk gagal, dan lain sebagainya), melainkan juga karena pemaknaan populer bahwa penyandang cacat merupakan penyandang masalah social. Pemaknaan ini jelas sejalan dengan pandangan sosio-medis yang mengatakan bahwa kecacatan merupakan keterbatasan fungsi fisik atau mental yang selanjutnya berpengaruh langsung terhadap hambatan aktifitas dan partisipasi yang menghasilkan berbagai bentuk kerugian social.

Meskipun tak semasih yang terjadi di belahan dunia Barat, di Indonesia konsepsi difabilitas pun terus berkembang. Terutama pada era tahun 90-an, ketika para aktifis difabel mulai menggagas penolakan atas istilah dan pemaknaan istilah penyandang cacat, yang sampai akhirnya memunculkan istilah difabel, sebagai akronim dari *differently abled people*; dan menurut penulis bukan (*person with different ability*).

Istilah “difabel”, yang pertama kali digagas oleh Mansyur Fakhri dan Setya Adi Purwanta (seorang difabel netra) bukanlah sertamerta merupakan pengganti dari istilah penyandang cacat. Gagasan atas ditawarkannya pengistilahan ini adalah lebih merupakan ide atas perubahan konstruksi sosial memahami difabilitas, atau yang saat itu dikenal sebagai kecacatan/penyandang cacat.

Konsepsi kecacatan/penyandang cacat, yang setali tiga uang dengan pelabelan medis dan sosio-psikologis, menurut penulis setidaknya telah tidak mampu menjawab beberapa pertanyaan kritis berikut. *Pertama*, konsepsi kecacatan telah gagal melihat keberadaan faktor di luar individu sebagai bagian yang sangat menentukan dalam pencapaian aktualitas social seseorang. Pemaknaan “keterbatasan fungsi fisik dan atau mental”, “hambatan aktifitas”, serta “ketidak beruntungan sosial” sebagai tiga hal yang mempunyai hubungan kausatif secara langsung jelas telah mengabaikan faktor individu lain di luar keterbatasan tersebut, di

⁵ (Lord, Guernsey and Ba 2007, dan Pineda 2008).

samping juga faktor lingkungan serta interaksi individu dengan lingkungan, yang telah nyata-nyata turut ambil bagian dalam melahirkan hambatan bagi difabel. Kembali ke contoh anak dengan kaki layuh di atas, pemberian terapi, sekolah khusus, tidak akan serta-merta menjadi solusi untuk keseluruhan hidup anak tersebut. Dia masih akan tetap berhadapan dengan lingkungan masyarakat, sarana umum, transportasi yang tidak aksesibel, stigma dan penolakan dari masyarakat sekitar, atau bahkan lembaga tempat dia bekerja, yang pada akhirnya, kesemuanya akan terakumulasi sebagai hambatan berlapis yang dialaminya.

Kedua, konsepsi kecacatan sangat dekat dengan paham *normalism* yang didesain oleh para profesional medis dengan standar-standar keilmuan yang sepihak. Melalui standar-standar tersebut, mereka menempatkan orang-orang pada kategori normal dan tidak normal, dan kemudian melabel mereka yang dikatakan sebagai tidak normal tersebut dengan label tertentu dan merekomendasikan resep - *treatment* tertentu. Lalu bagaimana dengan mereka yang dikatakan normal, yang kemudian meyakini stigma yang mereka labelkan kepada yang dianggap tidak normal, lalu memberikan sikap yang berbeda seperti *prejudice* dan diskriminasi misalnya, apakah mereka (termasuk para profesional medis dan sosiologis) itu juga dapat dikatakan sebagai tidak normal? Akan lebih adil kiranya jika kemudian normalisme dipahami sebagai sebuah kewajaran ketika setiap orang hidup wajar dalam harmoni dengan keberbedaannya masing-masing.

Ketiga, konsepsi kecacatan dinilai tidak konsisten dengan nilai teologis yang menempatkan manusia sebagai makhluk ciptaan dengan derajat tertinggi; dan Tuhan sebagai sang Maha Pencipta yang tak pernah salah dengan ciptaannya. Dengan melabel sekelompok orang sebagai yang cacat, secara langsung hal itu berarti juga mengatakan bahwa Tuhan kurang sempurna dalam menciptakan sekelompok hamba-Nya. Penulis yakin, tak ada satupun pemuka agama manapun yang mau dikatakan bahwa Tuhannya telah ceroboh atau kurang teliti dalam menciptakan hamba-Nya.

Dengan melihat kritik atas konsepsi kecacatan di atas, difabel, (*differently abled people*), coba ditawarkan karena dipandang lebih mampu mengakomodasi serangkaian kritik di atas, di samping juga merupakan upaya untuk mendekonstruksi gambaran negative dari konsepsi kecacatan/penyandang cacat. *Pertama*,

pengistilahan difabel mencoba melepaskan hubungan kausatif antara keterbatasan fungsi (fisik atau mental), hambatan aktifitas, serta ketidakberuntungan social. Dengan kata lain, bahwa ketiga hal tersebut boleh jadi berkaitan, namun bukan merupakan keterkaitan yang mutlak. Konsepsi difabilitas mengakui bahwa setiap individu mempunyai perbedaan (terlepas apakah dia difabel atau bukan) dan sebagai konsekuensi dari perbedaan itulah, maka sangat penting bagi lingkungan dan masyarakat untuk merespon positif bentuk perbedaan tersebut. Konsepsi ini juga mengakui realitas akan keterbatasan fungsi (fisik atau mental) sebagai suatu realitas yang normal.

Kedua, konsepsi ini menggeser standar normalisme sebagai sebuah realitas. Berbeda dengan standar medis/ sosiologis di mana normalisme didasarkan pada standar-standar mayoritas dan yang berbeda/ minoritas dikatakan sebagai tidak normal, dalam konsepsi difabilitas, standar kenormalan adalah realitas itu sendiri di mana manusia adalah sejatinya berragam.

Ketiga, konsepsi difabilitas tidak menempatkan satu kelompok sebagai yang inferior dan yang lain sebagai superior. Coba bandingkan dengan istilah *persons with disabilities* atau *disabled people* (istilah internasional), ataupun penyandang cacat, penyandang ketunaan dan penyandang disabilitas. Walaupun berbagai definisi telah dibuat, namun penggunaan kata-kata tersebut setidaknya tetap mempunyai makna inferior. Istilah difabel secara obyektif dirasa lebih adil dengan mengedepankan pengakuan atas keberbedaan dan bukan ketidakmampuan/kecacatan.

Sebagai sebuah konsepsi baru yang masih perlu diperdebatkan dan disempurnakan, tentu masih banyak pertanyaan yang harus bisa dijawab oleh konsepsi ini. Salah satunya adalah bias soal penyebutan “yang berbeda” pada istilah difabel. Bukankah setiap orang punya perbedaan? Bukankah tinggi dan pendek, kecil dan besar, putih dan hitam, miskin dan kaya adalah juga perbedaan? Bukankah orang dengan organ tubuh yang sama-sama lengkap juga tidak dapat dipastikan bahwa mereka mempunyai kekuatan/ kemampuan yang sama? Jika demikian halnya, bukankah setiap orang dapat menggunakan kategori difabel?

Sebagai sebuah konsepsi yang membalik pemaknaan “ketidak beruntungan” sebagai “perbedaan”, konsepsi difabilitas berujung pada pengakuan atas kesetaraan. Karenanya, penulis yakin bahwa

apapun konsepsi yang dibangun, baik itu kecacatan, disability dan sebagainya, selama masih ada pemaknaan superioritas dan inferioritas maka pesan perubahan paradikma ke arah kesetaraan akan sulit tersampaikan. Dengan demikian, menjawab pertanyaan di atas adalah benar bahwa setiap orang berhak mengkategorikan dirinya sebagai difabel. Dan ketika itu terjadi, maka sejatinya konsepsi difabel telah dapat diterima dan pesan akan kesetaraan telah dapat sepenuhnya diterima.

Akhirnya, *inklusi* pun dipandang sebagai sebuah cara yang paling tepat dalam mengejawantahkan pandangan ini. Dalam hal ini, inklusi mestinya dipahami sebagai sebuah kondisi yang menjamin partisipasi penuh setiap manusia dengan beragam keberbedaan, melalui serangkaian akomodasi-akomodasi yang harus dilakukan sesuai kebutuhan. Pengertian yang masih abstrak ini, tentunya masih perlu diterjemahkan dengan lebih nyata tentang bagaimana akomodasi-akomodasi kebutuhan tersebut harus dilakukan, jaminan atas partisipasi penuh tersebut akan seperti apa, dan seterusnya. Oleh masyarakat dunia, langkah-langkah mewujudkan *inclusion* ke dalam bentuk nyata pun terlihat dengan munculnya berbagai dokumen internasional, perkembangan teori, filosofi akademik, serta perubahan pendekatan dalam menangani kelompok difabel tersebut.

C. Pendidikan Inklusif

Jika pada bagian sebelumnya saya mencoba mengemukakan tinjauan teoritis mengenai konseptualisasi difabel, pada bagian ini, diskusi tentang pendidikan inklusi (berbekal konsepsi di atas) akan lebih melihat wilayah praktis, walaupun tidak akan menyinggung kasus-kasus spesifik di ranah implementasi. Saya sengaja tidak berusaha memasuki wilayah tersebut, justru agar kita tidak terjebak dengan dilematis teknis yang terkadang dapat mengaburkan bangunan konseptualisasi yang sedang dibangun.

Pendidikan inklusif, yang kini telah mulai dikenal setelah lama diwacanakan di Indonesia sendiri telah mulai berkembang di tingkat internasional sejak cukup lama. Setidaknya, apa bila merujuk pada beberapa dokumen internasional seperti *Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia (1948)*, *Konvensi Hak Anak (1989)*, *Deklarasi Dunia Tentang Pendidikan Untuk Semua (1990)*, *Peraturan Standar Tentang Persamaan Hak Bagi Difabel (1993)*, dalam beberapa substansinya mempunyai

pointer-pointer yang relevan dengan semangat pendidikan inklusif sebagai sebuah penyelenggaraan pendidikan yang mengakomodasi keberbedaan, keunikan serta keberagaman masing-masing peserta didik. Terlebih apa bila mengacu pada Pernyataan Salamanca (1994) yang secara lebih mengerucut memberikan *guideline* yang jelas mengenai penyelenggaraan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus dalam *setting* inklusi.

Jika sudah boleh dikatakan berjalan, pendidikan inklusif sendiri sudah dimulai beberapa tahun terakhir di Indonesia. Kebijakan mengenai pendidikan inklusif pun sudah dicanangkan oleh pemerintah melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) No. 70 Tahun 2009 yang secara tegas mengatur berbagai aspek dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Dalam pasal 4 ayat 1 Permen ini misalnya diatur bahwa pemerintah kabupaten / kota harus menunjuk paling tidak satu sekolah inklusif pada tiap - tiap kecamatan, baik pada tingkat dasar dan menengah. Pasal - pasal lain dalam Permen ini seperti pasal 6 sampai 10 menegaskan kewajiban negara untuk menjamin tersedianya sumber daya, termasuk guru pendamping khusus pada masing masing sekolah inklusif. Namun, terlepas dari keberadaan kebijakan dan pelaksanaan pendidikan inklusif, ada beberapa pertanyaan yang perlu di kemukakan.

Pertama, layanan inklusi dalam pendidikan yang sudah berjalan ini masih sebatas pada tingkat pendidikan dasar dan menengah sebagaimana terlihat dalam ayat 4 Permendiknas 70, meski berbagai produk perundangan lain seperti UU Pendidikan Nasional (UU no. 20 tahun 2003) dan UU No. 4 Tahun 1997 menegaskan hak difabel memperoleh pendidikan pada semua jenjang. Meski tidak ada data statistik yang jelas, fakta di lapangan juga menunjukkan keberadaan difabel di berbagai universitas di Indonesia. Kondisi ini menuntut kreatifitas dan komitmen lembaga pendidikan tinggi untuk mengakomodasi kebutuhan mahasiswa difabel yang mesti pula dibarengi dengan komitmen pemerintah dalam memfasilitasi pengembangannya. Dan tentunya, fakta ini haruslah ditindaklanjuti oleh pemerintah, serta berbagai *stakeholders* yang mempunyai keterlibatan dalam pengembangan pendidikan masyarakat Indonesia untuk menjadikan pendidikan inklusif sebagai sebuah mainstream dalam pengembangan dan penyelenggaraan pendidikan.

Di sisi lain, apa yang dimaksud sebagai pendidikan inklusif dalam konteks sistem pendidikan nasional kita agaknya juga masih perlu dikaji dan dikembangkan lebih jauh. Fakta menunjukkan bahwa sepanjang implementasinya, pelaksanaan pendidikan inklusif sejauh ini masih belum mampu menjawab kebutuhan akan keteraksesan serta kualitas pendidikan itu sendiri. Di satu pihak kesiapan *hard resources* masih menjadi masalah besar pada sekolah-sekolah inklusif baru-baru ini, yang terkait dengan ketersediaan media belajar, *infra struktur*, serta berbagai fasilitas sekolah yang aksesibel. Sementara di pihak lain, pengayaan *soft resources* yang berupa penguasaan pemahaman pengajar serta manajemen lembaga pendidikan akan konsekuensi dari inklusi, kemampuan mengelola pembelajaran dalam *setting* inklusi, melakukan sistem penilaian, serta modifikasi kurikulum yang menjadi konsekuensi logis dari pendidikan inklusif juga masih menjadi kesulitan di sebagian besar sekolah.⁶

Untuk itu, bagian berikutnya akan mencoba untuk (1) melihat relevansi antara konsep dan kebijakan pendidikan inklusif dalam rangka memberikan kontribusi atas perbaikan-perbaikan yang mungkin untuk dilakukan; dan (2) memaparkan dan memberikan usulan dalam rangka penyelenggaraan pendidikan inklusi yang lebih baik dengan keterlibatan multi *stake holders*.

Mendudukan “pendidikan inklusif” sebagai sebuah prinsip dalam penyediaan layanan pendidikan tidaklah sesederhana yang dibayangkan. Inklusi yang ingin coba diterapkan di Indonesia ini harus dipahami secara mendalam bukan hanya dalam tataran abstrak dan teoritis, namun juga harus dapat diterjemahkan secara praktis dan implementatif. Begitu pula, sebelum inklusi dapat sepenuhnya diterapkan, perubahan paradigma di kalangan *stakeholders* yang berpengaruh dalam penyelenggaraan pendidikan harus terjadi secara matang dan tepat.⁷

⁶ Meski penelitian evaluatif terhadap implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih sangat terbatas, berbagai forum yang penulis hadiri terkait kebijakan pemerintah terhadap difabel secara umum maupun sector pendidikan secara khusus, menunjukkan masih banyak kendala dalam implementasi pendidikan inklusi di lapangan. Kendala yang biasanya dilaporkan meliputi sumber daya termasuk guru pendamping, maupun tekhnis pembelajaran di kelas. Lihat juga Pusat Studi dan layanan Difabel UIN Sunan Kalijaga, *Yogyakarta menuju Inklusi: Naskah Akademik Perda Penyandang Disabilitas Yogyakarta*. Yogyakarta: 2011, hlm. 39 – 46 Tidak di publikasikan.

⁷ Sue Stubbs, *Inclusive Education When There Are Few Resources*, edited by Ingrid Lewis, (Oslo: The Atlas Alliance), 2008.

D. Memaknai Pendidikan Inklusif

Bagaimana pendidikan inklusif dimaknai merupakan pondasi penting yang harus dibangun untuk dapat mengkonseptualisasikannya dalam tataran praktis. Memahami pendidikan inklusif tidak bisa berhenti sebatas menerima anak didik berkebutuhan khusus pada lembaga pendidikan secara bersama-sama dengan anak-anak lainnya. Lebih dari itu, pendidikan inklusif dibangun atas sebuah ide mulia untuk mengakomodasi keberagaman.

Dalam sudut pandang ini, Stubbs⁸ menegaskan bahwa istilah “normal” tidak lagi dipahami sebagai standar-standar kewajaran yang digunakan untuk mengkategorikan kemampuan anak, melainkan untuk memaknai keberagaman sebagai sesuatu yang “normal” dalam masyarakat. Demikian pula, adalah normal apa bila ada anak yang pandai dan tidak, kaya dan miskin, dengan perbedaan ras, suku bangsa, agama, termasuk yang berkebutuhan khusus dan yang tidak dan keberadaan mereka harus diakomodasi dalam sistem pendidikan inklusif.⁹ Dengan demikian, inklusi harus diterjemahkan sebagai bukan saja sebuah *affirmative action* untuk mengakomodasi pendidikan bagi anak-anak dengan difabilitas saja, tapi lebih dari itu, inklusi memang sebuah upaya untuk mengakomodasi berbagai bentuk keragaman. Dengan kata lain, ketika kita berbicara tentang pendidikan inklusif, sebenarnya kita berbicara tentang membangun lingkungan/penyelenggaraan pendidikan bagi semua anak (*Education for All*).

Berpegang pada pemahaman di atas, diskusi tentang pendidikan inklusif semestinya tidak lepas dari setidaknya tiga hal. Yang pertama adalah bahwa penyelenggaraan pendidikan harus mempertimbangan aspek afordabilitas yaitu pendidikan menjadi sesuatu yang terjangkau oleh setiap lapisan masyarakat. Pendidikan harus segera dikembalikan menjadi barang publik yang bias dinikmati oleh setiap lapisan masyarakat tanpa terkecuali. Yang kedua adalah nilai *acceptabilitas*, yaitu bahwa lembaga pendidikan harus diyakinkan untuk mau dan mampu menerima peserta didik dengan perbedaan latar belakang. Sedang yang ketiga adalah *akomodasi/aksesibilitas*. Agaknya bagian ketiga inilah yang

⁸ Sue Stubbs, *Inclusive Education, Ibid.*, 2008.

⁹ Berit H Johnsen and Miriam D. Skjorten, *Education – Special Needs Education*, Unifub Forlag, University of Oslo, 2001, Lihat: http://www.idp-europe.org/docs/uio_upi_inclusion_book/6-menuju_inklusi_dan_pengayaan.php, diakses tgl 16 Februari 2014.

banyak didiskusikan dalam pengertian inklusif di Indonesia, juga dalam tulisan ini.

Dalam kaitannya dengan pendidikan inklusif bagi siswa/peserta didik dengan kebutuhan khusus, lebih jauh Skjorten¹⁰ mengidentifikasi bahwa ada setidaknya tiga faktor yang harus diakomodasi secara holistik dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Yang pertama adalah lingkungan, yang termasuk di dalamnya adalah respon lingkungan terhadap keberadaan peserta didik berkebutuhan khusus, tingkat pemahaman dan penguasaan guru terhadap pembelajaran yang mengakomodasi perbedaan, isi, materi serta metode pembelajaran, serta lingkungan yang lebih luas yang berhubungan dengan lingkungan sosial, ekonomi serta politik, yang secara langsung maupun tidak, keseluruhan akan mempunyai pengaruh terhadap perkembangan belajar anak. Yang ke dua adalah faktor dalam diri peserta didik yang dapat meliputi rasa ingin tahu, motivasi, inisiatif untuk berinteraksi dan komunikasi, kompetensi sosial, temperamen, kreatifitas, dorongan untuk belajar dan gaya belajar, serta kemampuan. Adapun faktor yang ke tiga adalah hakekat dan tingkat kebutuhan khusus. Ke tiga faktor inilah yang dalam penyelenggaraan setting pembelajaran inklusi mesti diakomodasi ke dalam berbagai bentuk penyesuaian-penyesuaian sebagaimana yang diperlukan.

Dengan membaca keterkaitan antara ketiga faktor di atas, inklusi mempunyai sebuah karakteristik khusus yang sama sekali berubah dari sistem sebelumnya. Jika pada sistem pendidikan segregasi (baca model medis), pendidikan berorientasi kepada keterbatasan anak dengan merujuk pada diagnosa yang dilakukan oleh profesional, inklusi berupaya untuk meninggalkan pemahaman ini. Sesuatu yang dikatakan sebagai kecacatan kemudian tidak lagi dipandang sebagai segalanya atau sesuatu yang serba menentukan, karena potensi dan sesuatu yang potensial untuk dikembangkan dari peserta didik merupakan hal yang paling utama. Demikian pula, adaptasi lingkungan serta interaksi, proses pembelajaran, media serta metode belajar yang tepat dan sesuai kebutuhan anak menjadi kunci yang harus dipertimbangkan. Tak berhenti sampai disitu, peran orang tua, teman belajar, serta masyarakat di luar sekolah mempunyai kontribusi yang sangat bernilai bagi

¹⁰ Berit H. Johnsen and Miriam D. Skjorten., *Education – Special Needs*, *Ibid*. .Lihat http://www.idp-europe.org/docs/uio_upi_inclusion_book/6-menuju_inklusi_dan_pengayaan.php, di unduh pada 16 Februari 2014.

keberhasilan pencapaian peserta didik dalam setting inklusi. Dalam konteks inilah kemudian pendidikan inklusif menempatkan *assessment* sebagai tahapan penting.¹¹

Tidak mudah dan butuh waktu lama untuk sampai pada tingkat pemahaman ini, namun yang lebih sulit dan menjadi tantangan bagi upaya implementasi pendidikan inklusif yang sejatinya adalah bagaimana menyebarkan pemahaman ini di kalangan guru, profesional yang terlibat dalam penyelenggaraan pendidikan, serta stake holder lain yang berhubungan. Hal yang lebih penting lagi adalah bahwa negara memegang sebuah peran penting dalam mensistematiskan konsep ini melalui berbagai bentuk kebijakan pendidikan yang komprehensif, sehingga konsep ini dapat secara implementatif diterapkan.

Adanya sebuah kebijakan yang mampu menjadi acuan pelaksanaan pendidikan inklusif merupakan kebutuhan yang mutlak diperlukan untuk mendukung implementasinya. Dan baik atau tidaknya sebuah kebijakan, dapat diukur dari sejauh mana kebijakan tersebut mempunyai relevansi dengan prinsip utama dari sesuatu yang akan diatur dalam kebijakan tersebut.

Johnsen menyatakan bahwa setidaknya ada tiga prinsip utama dari penyelenggaraan pendidikan inklusif yang keseluruhan bermuara pada pemahaman inti bahwa adalah hak setiap anak untuk memperoleh pendidikan dalam setting lokal bersama dengan masyarakat lainnya. Ketiga prinsip utama tersebut adalah (1) bahwa setiap anak semestinya dapat menjadi bagian yang integral dari komunitas lokalnya dan kelas atau kelompok reguler; (2) bahwa kegiatan pembelajaran diatur melalui tugas-tugas belajar yang kooperatif, berorientasi pada pembelajaran individual, serta mempunyai sifat fleksibel dalam pemilihan materi; dan (3) bahwa guru bekerjasama dan memiliki pengetahuan tentang strategi pembelajaran dan kebutuhan pengajaran umum, khusus dan individual, dan memiliki pengetahuan tentang cara menghargai pluralitas perbedaan individual dalam mengatur aktivitas kelas¹².

Bagaimana konsep tentang pendidikan inklusif di Indonesia untuk selanjutnya dapat dituangkan dalam kerangka kebijakan

¹¹ Johnsen, Berit H., and Miriam D. Skjørten. *Education – Special Needs, Ibid.*, Lihat http://www.idp-europe.org/docs/uio_upi_inclusion_book/7-perspektif_pengayaan.php, diunduh pada 22 Februari 2014.

¹² Johnsen, Berit H., and Miriam D. Skjørten. *Education – Special Needs Education*. Lihat http://www.idp-europe.org/docs/uio_upi_inclusion_book/16-Mendidik_Pendidik.php. Di unduh 25 februari 2014.

pendidikan nasional tentu masih perlu dikaji, walaupun sebetulnya sudah cukup terlihat pada Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No.70 Tahun 2009 yang baru-baru ini dikeluarkan. Sembari memperjelas struktur konsep pendidikan inklusif dalam tatanan sistem pendidikan nasional kita, ketiga prinsip yang ditawarkan oleh Johnsen tersebut mungkin bisa dijadikan tolok ukur dalam menganalisa keberadaan kebijakan pendidikan kita dalam mengakomodasi dan meregulasi keberadaan pendidikan inklusif.

E. Tinjauan Kebijakan

Jika pada bagian terdahulu saya mencoba mengelaborasi pemaknaan ideal atas pendidikan inklusif, pada bagian ini, tulisan ini akan mencoba mengulas pemaknaan pendidikan inklusif di Indonesia dengan melihat rangkaian kebijakan yang ada.

Jaminan atas kesetaraan hak untuk memperoleh pendidikan, secara tegas telah tercantum pada Undang-Undang Dasar Republik Indonesia Tahun 1945 pada pasal 31 ayat 1 dan 2, yang bunyinya sebagai berikut:

- "1. Tiap-tiap warga Negara berhak mendapat pengajaran.
2. Pemerintah mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pengajaran nasional, yang diatur dengan undang-undang."

Lebih jauh pada Undang-Undang No.20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, penjelasan tentang penyelenggaraan pendidikan bagi warga negara berkebutuhan khusus dijelaskan pada pasal 5 ayat 1-2. Pada ayat 2 dari undang-undang tersebut berbunyi "Warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus."

Istilah "pendidikan khusus" sebagaimana tercantum pada kutipan ayat diatas jelas bukan berasal dari terminologi pendidikan inklusif. Karena, secara jelas, inklusi mengakomodasi kekhususan peserta didik dan kebutuhan khususnya, dan bukan berarti penyelenggaraan pendidikan secara khusus yang justru lebih tepat disamakan dengan pendidikan segregasi/luar biasa. Sampai disini sebetulnya, sudah cukup jelas bahwa ternyata, inklusi belum merupakan bagian integral dari sistem pendidikan nasional kita. Penyelenggaraan pendidikan inklusif yang ada sekarang ini, dengan melihat UU No. 20 tersebut masih bisa dikatakan sebagai sesuatu yang setengah hati.

Mencoba menelusuri lebih jauh, dalam penentuan standard pendidikan nasional sebagaimana diatur dalam peraturan pemerintah no.19 tahun 2005, tidak pula disebutkan standarisasi pelaksanaan pendidikan inklusif. Hanya ada satu kalimat ya itu

“Setiap satuan pendidikan yang melaksanakan pendidikan inklusif harus memiliki tenaga kependidikan yang mempunyai kompetensi menyelenggarakan pembelajaran bagi peserta didik dengan kebutuhan khusus ”

Secara bebas, kalimat tersebut di atas dapat ditafsirkan bahwa seolah-olah, satuan pendidikan yang menyelenggarakan pendidikan inklusif harus menanggung sendiri hal-hal yang berkaitan dengan penyiapan tenaga pengajar yang mampu menyelenggarakan pembelajaran inklusif. Di sana sama sekali tidak muncul adanya peran pemerintah dalam mengakomodasi penyiapan pengajar yang mempunyai kompetensi tersebut. Sementara, apabila merujuk pada tiga faktor penyelenggaraan pendidikan inklusif secara holistik (lingkungan, kondisi anak dan kebutuhan khusus/ difabilitas), setidaknya muncul dua kebutuhan besar yang harus diakomodasi serta distandardkan sebagai bagian dari implementasi inklusi. Kedua hal tersebut, yaitu standar aksesibilitas fisik yang berisi adaptasi lingkungan fisik yang harus ditetapkan dalam rangka mendukung terciptanya lingkungan yang free-barrior untuk mendukung pendidikan inklusif, serta aksesibilitas non-fisik yang dapat berupa aturan-aturan atau prosedur yang menjamin partisipasi penuh peserta didik dengan kebutuhan khusus dalam pendidikan/kegiatan persekolahan, adaptasi kurikulum, metode pembelajaran, serta layanan administrasi. Hal tersebut semestinya juga terbaca sebagai komponen penyelenggaraan pendidikan inklusif yang harus dirangkum secara holistik dalam sebuah standard penyelenggaraan pendidikan inklusi. Pembacaan yang hanya melihat pentingnya standar pengajar yang punya kompetensi dalam pengelolaan pembelajaran inklusif sebagaimana yang sudah ada pada PP No.19 ini sekaligus dapat dipahami bahwa inklusi yang tertuang pada sistem pendidikan nasional kita sekali lagi masih inklusi yang setengah hati dan belum mau mendudukkan keberadaan lingkungan yang lebih luas sebagai faktor yang juga menentukan keberhasilan pembelajaran.

Beberapa kekhawatiran di atas sebetulnya telah cukup terjawab dengan Permendiknas No.70 Tahun 2009. Hanya saja, satu hal yang

masih menjadi catatan adalah penyelenggaraan sekolah inklusif yang masih berbasis penunjukan --sebagaimana bunyi pasal 4 ayat 1 Permendiknas¹³ -- tidaklah sesuai dengan prinsip pendidikan inklusif, bahwa setiap anak semestinya dapat menjadi bagian yang integral dari komunitas lokalnya. Akan lebih *fair* sebetulnya jika penyelenggaraan satuan pendidikan inklusif ditentukan berdasarkan data persebaran difabel/anak berkebutuhan khusus. Namun sayangnya, masalah ketersediaan data pun masih menjadi masalah tersendiri yang agaknya sulit terpecahkan. Tetapi, dengan model penunjukan sebagaimana diatur dalam PERMEN tersebut, prinsip untuk tetap memberikan akses pendidikan yang integral bagi setiap anak dalam komunitas lokalnya akan sulit terpenuhi karena tidak setiap sekolah akan menerima siswa dengan kebutuhan khusus.

Sama pentingnya dengan evaluasi belajar, dalam praktek pendidikan inklusif sesungguhnya dikenal pula *assessment* sebagai sebuah proses pengukuran kemampuan serta kebutuhan akan berbagai adaptasi, program pembelajaran maupun layanan-layanan khusus yang diperlukan. Sayangnya, proses ini pun belum terbaca dalam peraturan kependidikan kita terkait dengan pendidikan inklusif ini. Jika evaluasi belajar berfungsi untuk mengukur tingkat keberhasilan siswa, maka pada saat yang sama, *assessment* berfungsi untuk mengidentifikasi tingkat kemampuan dan kebutuhan, yang selanjutnya dipergunakan sebagai acuan dalam menyusun program pembelajaran. Dalam *setting* inklusi, keberhasilan pembelajaran ditentukan salah satunya oleh ketepatan program pembelajaran yang disesuaikan dengan hasil *need assessment* masing-masing peserta didik. Oleh karenanya, sangat penting kiranya untuk menjadikan *assessment* sebagai bagian dari prosedur dalam penyelenggaraan pendidikan yang inklusif, serta membakukannya dalam sebuah kebijakan.

Berangkat dari uraian di atas, menurut hemat penulis akan sangat penting untuk membawanya kepada level praktis dimana berbagai *stakeholder* yang terlibat dalam mendorong terselenggaranya pendidikan inklusi ini perlu menyadari dan memainkan peran pada proporsi yang seimbang. Untuk itu, pada bagian berikutnya serangkaian rekomendasi akan coba ditawarkan.

¹³ Pasal 4 ayat 1 Permendiknas berbunyi; “ pemerintah kabupaten/ kota menunjuk paling sedikit 1 (satu) sekolah dasar, dan 1 (satu) sekolah menengah pertama pada setiap kecamatan dan 1 (satu) satuan pendidikan menengah untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif yang wajib menerima peserta didik sebagaimana dimaksud dalam Pasal 3 ayat (1).”

F. Kesimpulan dan Rekomendasi

Berbicara tentang pendidikan inklusif di level praktis, saya ingin menandakan kembali satu kritik terhadap apa yang terjadi sekarang ini dengan implementasi pendidikan inklusif yang menurut saya telah salah jalan. Mengapa demikian? Di satu sisi, ini sudah lebih baik dibanding kebijakan sebelumnya yang sangat belum akomodatif. Namun, bagaimana dengan analisa berikut? Kebijakan penunjukan satu sekolah pada satu kecamatan jelas telah menafikkan faktor kebutuhan dan analisa sosial anak-anak difabel yang membutuhkan akses atas pendidikan. Masalah persebaran anak difabel, kondisi geografis yang bermacam-macam jelas tidak menjadi pertimbangan dalam lahirnya kebijakan tersebut. Belum lagi dengan melihat ranah implementasi di mana tidak semua kecamatan terdapat satu sekolah yang menyelenggarakannya. Satu fakta ini, ditambah dengan sederetan hal-hal lain yang *contradictory* dengan latar belakang dan prinsip-prinsip penyelenggaraan pendidikan inklusif yang sebenarnya setidaknya telah menjadi bukti bahwa kebijakan dan ranah implementasi yang ada belumlah benar-benar berbasis inklusi.

1. Kapasitas Personal

Kapasitas praktisi pendidikan yang terlibat merupakan bagian penting yang mesti diperhatikan. Penunjukan sekolah-sekolah untuk berramai-ramai menjadi penyelenggara pendidikan inklusif tidak akan menjadi solusi yang menjawab permasalahan apa bila tidak diikuti dengan keberadaan guru dan perangkat manajemen sekolah yang benar-benar memahami apa itu inklusi, bagaimana pelaksanaannya dan keterampilan-keterampilan yang dibutuhkan. Alih-alih memberikan akses pendidikan yang lebih baik, implementasi yang tidak memperhatikan kapasitas personal para praktisi pendidikan justru akan menterlantarkan anak karena kualitas pembelajaran yang tidak seharusnya. Meski kata-kata “menunggu kesiapan” bukan juga jawaban yang bijak, namun setidaknya langkah nyata untuk mempersiapkan ke arah tersebut harus terbaca dalam rencana dan aksi pengembangan kualitas pendidikan. Training akan perspektif penyelenggaraan pendidikan bagi siswa dengan kebutuhan khusus perlu digalakkan oleh institusi

berwajib, dalam hal ini departemen pendidikan nasional maupun dinas-dinas di tingkat daerah yang bukan saja diperuntukkan bagi guru pada sekolah yang sudah menyelenggarakan inklusi namun juga pada lingkungan sekolah yang berpotensi untuk menyelenggarakan pendidikan inklusi.

2. Kesiapan dan keberpihakan Institusional

Kesiapan personal di atas kemudian harus dibarengi dengan perubahan di tingkat institusional. Manajemen serta lingkungan sekolah harus benar-benar dikondisikan sebagai *the real inclusive school*. Penyelenggaraan sekolah inklusif sebenarnya bukan serta-merta harus dibarengi dengan perubahan infrastruktur yang sebegitu rupa seperti pembangunan ram, jalan penuntun untuk tunanetra dan seterusnya. Namun demikian, yang lebih utama sesungguhnya adalah adanya sebuah sistem assesment yang benar-benar dapat mengenali untuk kemudian mengakomodasi kebutuhan khusus anak. Yang terjadi sekarang ini adalah bahwa penyelenggaraan training, pengadaan alat dan sarana masih terkesan sebagai proyek penghabisan anggaran dan belum berbasis analisa kebutuhan. Sebagai akibatnya, di banyak sekolah inklusi kita bisa melihat adanya ram dan kursi roda semenara tak ada siswa berkursi roda di sana, terdapat braille printer dan sedikit koleksi buku braille sementara tak ada siswa dengan hambatan penglihatan. Padahal, seharusnya tidaklah demikian. Apabila dalam satu sekolah terdapat beberapa siswa tunarungu atau tunanetra, maka pembangunan ram bukan menjadi prioritas utama bagi sekolah yang merintis inklusi, sebaliknya, penyiapan guru-guru yang ahli di bidang yang dibutuhkan serta penyediaan sarana belajar mesti menjadi prioritas yang harus didahulukan. Dengan demikian, apa yang dikatakan sebagai "adalah mahal untuk menjadikan sekolah inklusi" tidaklah sepenuhnya terbukti karena setiap alokasi anggaran benar-benar didasarkan pada anaalisa kebutuhan sehingga tepat guna dan tepat sasaran. Hal inilah yang belum terlihat dalam implementasi inklusi sejauh ini.

3. Support System

Penyelenggaraan pendidikan inklusif bukanlah semata-mata tanggungjawab praktisi pendidikan dan lembaga penyelenggara

pendidikan saja. Pemerintah sebagai yang meregulasi dan melakukan koordinasi atas ini semua juga mempunyai tanggungjawab penuh untuk turut mendukungnya. Hal ini, setidaknya dapat terlihat dengan sejauh mana pemerintah di tingkat pusat, provinsi maupun kabupaten kota mengalokasikan sebagian anggaran pendidikan untuk mendukung program-program yang memajukan pendidikan inklusi. Jikka melihat fakta sekarang ini, pendidikan bagi difabel baik inklusi maupun SLB berada pada tanggungjawab direktur PLB di tingkat pusat dimana pemerintah kabupaten sangat sedikit atau bahkan tidak ada partisipasinya. Demikian pula, anggaran pengembangan pendidikan untuk difabel masih lebih banyak proporsinya untuk sekolah-sekolah luar biasa dibanding dengan sekolah inklusi. Dengan me-refer kepada idiologi pendidikan inklusi, penempatan tanggungjawab penyelenggaraan pendidikan untuk difabel pada direktur PLB saja sudah merupakan masalah tersendiri, di mana inklusi masih sebatas menu dalam penyelenggaraan pendidikan dan bukan menjadi salah satu prinsip. Hal ini, tentu saja berimplikasi pada ketidakseimbangan proporsi alokasi anggaran dan *support system* yang diberikan pemerintah untuk pengembangannya.

4. Peran Masyarakat dan Organisasi Non-Pemerintah

Di luar *stakeholders* di atas, masyarakat dan organisasi non-pemerintah, termasuk di dalamnya adalah organisasi-organisasi difabel juga mempunyai peran yang tak kalah penting. Salah satu hambatan utama rendahnya akses anak-anak difabel atas pendidikan adalah kurangnya kesadaran keluarga/orang tua untuk memberikan hak pendidikan atas anak/ anggota keluarga mereka. Di sini lah kemudian peran kita sebagai masyarakat terdidik untuk turut membangun dan mempromosikan kesadaran di kalangan masyarakat luas, khususnya keluarga dari anak-anak difabel.

Menyadari bahwa institusi pelaksana pendidikan bukan hanya milik pemerintah saja namun juga banyak dikelola oleh institusi privat/non pemerintah, akan lebih strategis kiranya jika lembaga pendidikan milik non-pemerintah untuk dapat merintis *role model* penyelenggaraan pendidikan inklusif. Selain fakta bahwa lembaga pendidikan non pemerintah

mempunyai independensi yang lebih untuk mengembangkan model pendidikan, kenyataan lain bahwa sebagian institusi pendidikan dikelola oleh lembaga non-pemerintah, setidaknya akan memberi perubahan yang signifikan atas akses pendidikan bagi anak-anak difabel apabila mereka dapat mengadopsi sistem pendidikan inklusi pada lembaga pendidikan yang mereka kelola.*

Daftar Pustaka

- Barnes, Colin and Geof Mercer, "Illness and Disability: Exploring the Divide", (*The Disability Press*), 1996
- Berit H. Johnsen and Miriam D. Skjørten, *Education – Special Needs Education*, (Oslo: Unifub Forlag, University of Oslo), 2001
- Janet E. Lord, Katherine N. Guernsey and Joelle M. Ba., *Human Rights Yes! Action and Advocacy on the Rights of Persons with Disabilities*, (Minnesota: Human Rights Resource Centre, University of Minnesota), 2007
- P. Wood, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps'*, *Geneva: World Health Organization*, (Geneva: World Health Organization, 1980)
- Sue Stubbs, *Inclusive Education When There Are Few Resources*, edited by Ingrid Lewis, (Oslo: The Atlas Alliance), 2008
- UPIAS, *UPIAS (1976) Fundamental Principles of Disability* (London: Union of the Physically Impaired Against Segregation), 1976
- Victor Santiago Pineda, *It's about Ability, An Explanation on the Convention of Persons with Disability*, (Geneva: United Nations Children's Fund), April 2008

Penulis adalah Direktur Sigab (Sasana Integrasi dan Advokasi) Yogyakarta