

Jacques-Pierre van Eijk

Dankzij of ondanks Nederland?

Een schoolboekonderzoek over het middelbaar
geschiedenisonderwijs in Suriname 1940 – 1975

S4480422

Bachelor werkstuk geschiedenis

Begeleid door dr. J.B.A.M. Brabers

Radboud Universiteit Nijmegen

Inhoudsopgave

Inleiding	3
Status Quaestionis	5
Methode	10
1. Suriname: de situatie op politiek en onderwijskundig gebied	12
2. Meest gebruikte schoolboeken tot 1945: Koloniale boeken	18
3. Schoolboeken uit de jaren vijftig: Economie en cultuur	24
Conclusie	29
Bibliografie	32

Inleiding

Geschiedenisonderwijs op de middelbare school in Nederland is als een kat met negen levens. Door de jaren heen heeft het namelijk veel kritiek te verduren gekregen, maar steeds werd het vak aangepast met als doel de relevantie te waarborgen. Zo was er in de jaren zestig van de vorige eeuw kritiek op het nationalistische karakter van het geschiedenisonderwijs dat afstamde uit de negentiende eeuw. Geschiedenis werd in die tijd ingezet ter legitimatie van de natie. Zo werd er vaak verwezen naar de helden van de Opstand en de Gouden Eeuw.¹ Maar ook meer recent is het geschiedenisonderwijs van vorm gewijzigd. Aan het begin van deze eeuw werden er binnen het onderwijs de canon en de tien tijdvakken geïntroduceerd. Historische kennis en vaardigheden moesten beter in evenwicht met elkaar komen. De canon met haar kenmerkende aspecten vormen een kennisbasis over het verleden waarmee leerlingen hun historische vaardigheden kunnen ontwikkelen.

Ook in Suriname is het geschiedenisonderwijs niet vrij van kritiek. Na de onafhankelijkheid van Suriname in 1975 is het geschiedenisonderwijs op de schop gegaan. Historicus Maurits Hassankhan ziet het als zijn missie om Suriname een eigen vaderlands geschiedenisonderwijs te geven. Dit vanuit zijn kritiek op geschiedenismethodes die gebruikt werden tijdens het Nederlands bewind die vol stonden met koloniale vooroordelen.² Volgens Hassankhan is het de opdracht van de geschiedschrijving om het multi-etnische Suriname een gezamenlijke identiteit te geven. In deze scriptie wil ik onderzoek doen naar het middelbaar geschiedenisonderwijs in Suriname tijdens het einde van het koloniale bewind door geschiedenisboeken uit verschillende periodes met elkaar te vergelijken. Met dit onderzoek wil ik de volgende vraag beantwoorden: *Op welke manier weken veelgebruikte geschiedenisboeken voor het middelbaar onderwijs in Suriname uit de jaren vijftig van de vorige eeuw af van veelgebruikte boeken tot 1945 en hoe kwam dat?*

De keuze voor de jaren vijftig is gemaakt omdat er toen een mogelijke breuk ontstond met de geschiedenisboeken van voor de Tweede Wereldoorlog. Deze keuze en de manier waarop en waarom de boeken worden onderzocht zal verder toegelicht worden binnen het theoretisch kader en methode dat hierna gepresenteerd zullen worden. Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn er een drietal deelvragen opgesteld. Deze zijn als volgt:

¹ Maria Grever, Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007), 42.

² Ewout Lamé, 'Een Surinaamse blik op de slavernij', NRC Handelsblad, <<https://www.nrc.nl/nieuws/2015/07/01/een-surinaamse-blik-op-de-slavernij-1512538-a774057>> [geraadpleegd op 7-8-2018].

- Wat was de politieke context in Suriname na de Tweede Wereldoorlog met het oog op onafhankelijkheid en hoe was het Surinaamse onderwijssysteem geregeld?
- Op welke manier kenmerken de meest gebruikte geschiedenisboeken tot 1945 voor het middelbaar onderwijs in Suriname zich?
- Op welke manier kenmerken veel gebruikte geschiedenisboeken uit de jaren vijftig van de vorige eeuw voor het middelbaar onderwijs in Suriname zich?

Om de geschiedenisboeken die in deze studie worden onderzocht goed te kunnen plaatsen is het belangrijk om de Surinaamse context goed te begrijpen. Daarom bevat het eerste hoofdstuk een historisch overzicht van Suriname. Hier wordt een algemene schets gegeven van Suriname en ligt de focus op de politieke situatie en het onderwijssysteem. In het tweede en derde hoofdstuk staat een kwalitatieve en kwantitatieve benadering van schoolboekonderzoek centraal.

Geschiedenisboeken worden aan de hand van een aantal criteria onderzocht. In hoofdstuk twee staan de meest gebruikte boeken tot 1945 centraal. In hoofdstuk drie de boeken uit de jaren vijftig van de vorige eeuw. In de conclusie worden de onderzoeksbevindingen samengevoegd zodat er antwoord kan worden gegeven op de onderzoeksvraag.

Status Quaestionis

Onderzoeken naar de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs in Suriname zijn veelal verricht door Surinamers. In België daarentegen hebben Belgische onderzoekers al meer belangstelling gehad om het onderwijslandschap van de voormalige kolonie Congo in kaart te brengen, met name vanuit de historische pedagogiek. Zo schreef historisch pedagoog Marc Depaepe dat de koloniale pedagogiek een hiërarchische context vormde waar machtsstructuren in naar voren kwamen door middel van de idee van vooruitgang, verheffing en bekering. De postmoderne geschiedschrijving over onderwijs kan daarom volgens hem nergens beter worden getypeerd dan aan de hand van ‘the colonial experience in education’.³

Aandacht is er ook geweest voor schoolboekonderzoek. Het schoolsysteem in Belgisch-Congo was volledig in handen van missionarissen, zij schreven ook de lesboeken. Historisch pedagoog Honoré Vinck heeft onderzoek gedaan naar schoolboeken die werden gebruikt in de periode 1908 – 1960. Naast religieuze boeken waren het vooral geschiedenis- en aardrijkskundeboeken die hij bekeek.⁴ Vinck categoriseerde de onderzochte lesboeken in drie verschillende soorten. De conventionele boeken kenmerkten zich door de koloniale doctrine en terminologie die er werd gebruikt waar wit goed was en zwart slecht. Daarnaast waren er de tegengestelde boeken die de koloniale doctrine negeerden en die het falen van de kolonisatie lieten zien. Als laatste was er een tussencategorie van boeken die tussen beide zaten. De overgrote meerderheid waren boeken van conventionele aard.⁵ Van de drie tegengestelde boeken concludeerde Vinck dat er één boek scherp tegen de kolonisatie ageerde. Wellicht dat voor de Surinaamse situatie deze categorisering ook gebruikt kan worden.

Een verklaring voor het gegeven dat het merendeel van de gebruikte schoolboeken in Belgisch-Congo conventioneel was, kan worden gevonden in het oriëntalisme van Edward Said. In 1978 schreef literatuurwetenschapper Said zijn werk ‘Orientalism’ waarin hij de tegenstelling tussen het Oosten en het Westen in het westerse denken uiteenzette. Volgens Said zat er een vorm van neerbuigendheid in het denken over het oosten vanuit het westers perspectief. Deze neerbuigendheid hielden beroepsoriëntalisten in stand terwijl zij juist degenen moesten zijn die dit zouden moeten ondermijnen, aldus Said. Het oriëntalisme was al vanaf de achttiende eeuw verstrengeld met het kolonialisme om het oosten te domineren.⁶ Immers, door de niet-westerse

³ August Theodoor Boone, Marc Depaepe, *Onderwijzen en opvoeden in koloniale en missionaire contexten: Nederlands-Belgische verkenningen van een tot op heden nauwerkend verleden* (Leuven, 1996), 82.

⁴ Honoré Vinck, ‘The influence of Colonial Ideology on Schoolbooks in the Belgian Congo’ *Paedagogica Historica* 31:2 (2006), 354 – 405.

⁵ Vinck, ‘Schoolbooks in the Belgian Congo’, 365.

⁶ Peter Burke, *Wat is cultuurgeschiedenis?* (Utrecht, 2009), 74 – 75.

ander af te schilderen als minderwaardig, legitimeerden de westerse kolonisten hun eigen machtspositie.

De dekolonisatie van Congo in 1960 was voor het geschiedenisonderwijs in België een omslagpunt volgens historicus Antoon de Baets. Hij onderzocht de aandacht voor niet-westerse culturen en de manier hoe die culturen in beeld werden gebracht in Vlaamse schoolboeken in de periode 1945 – 1984. De Baets stelde dat hoe verder de daadwerkelijke afstand met het land waarover geschreven werd was, hoe anoniemer de informatie. China zat bijvoorbeeld in een ‘eeuwenlange slaap’ tot de komst van de Europeanen.⁷ Daarnaast concludeerde de Baets dat de publieke opinie en auteurs van schoolboeken door de dekolonisatie van het koloniale keurslijf werden ontdaan. Er kon op die manier meer aandacht komen voor andere culturen die op meer accurate manier werden weergegeven.⁸

In Nederland is het onderzoek naar de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs in Nederland en haar voormalige koloniën relatief gezien een jonge discipline binnen de geschiedwetenschap. Hoogleraar theorie en methoden van de geschiedenis Maria Grever stelde namelijk dat in de periode 1965 – 1995 universitaire historici nauwelijks geïnteresseerd waren in de geschiedenis van het onderwijs.⁹ Het waren in die periode voornamelijk vakdidactici die onderzoek deden naar de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. Vakdidactici deden dit onderzoek om het belang van het vak geschiedenis aan te tonen in de tijden dat geschiedenis een keuzevak werd op de middelbare school.¹⁰ Hierdoor is er in Nederland nog maar weinig onderzoek gedaan naar de geschiedenis van het onderwijs van Suriname.

Vakdidacticus J.G. Toebes was een van de eerste didactici die dit onderzoek ging doen. Hij stelde in 1976 dat geschiedenis als vak relevant was voor de vorming van de (jonge) mens.¹¹ Geschiedenis moest leerlingen helpen om de historische dimensie van de eigen tijd te begrijpen. Toebes haalde hiermee het maatschappelijk belang van geschiedenis aan. In zijn dissertatie benadrukte Toebes meermaals het belang van geschiedenisonderwijs door te spreken over ‘de onvervangbare functie van geschiedenis in de moderne samenleving’.¹² Dat belang lag volgens hem in het aanleren van ‘historisch besef’ waarbij de leerling de eigen tijd leerde te relativiseren en

⁷ Antoon de Baets, *De figuranten van de geschiedenis: Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Hilversum, 1994), 66.

⁸ De Baets, *Figuranten van de geschiedenis*, 198 – 200.

⁹ Maria Grever, ‘Arie Wilschut, Beelden van Tijd: De rol van historisch tijdbewustzijn bij het leren van geschiedenis’, *BMGN – Low Countries Historical Review* 127:3 (2012), 53 – 55.

¹⁰ J.G. Toebes, ‘Van leervak naar een denk- en doevak: Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlandse geschiedenisonderwijs’ *Kleio* 17:3 (1976), 202 – 245, alhier 202.

¹¹ Toebes, ‘Van leervak naar een denk- en doevak’, 238.

¹² J.G. Toebes, *Geschiedenis een vak apart? : het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen, 1981), 407.

in verband te brengen met heden en toekomst.¹³ Ook hier wees Toebes op het maatschappelijk belang van geschiedenisonderwijs.

In 1982 gaven vakdidactici L. Dalhuisen, J.G. Toebes en D.H. Verhagen aanbevelingen voor het geschiedenisonderwijs. Zij waren van mening dat de geschiedenis van Europa, met al haar negatieve kanten, de grondslag heeft gelegd voor de tegenwoordige wereld en dat daarom de behandeling daarvan binnen het onderwijs van enorme betekenis was. Wel moest er meer aandacht komen voor wereldgeschiedenis, mits dit beperkt zou blijven tot een aantal culturen.¹⁴ Ondanks de eurocentrische boodschap benoemden deze didactici expliciet de noodzaak voor de behandeling van wereldgeschiedenis. Hiermee gaven zij aan dat het geschiedenisonderwijs niet meer kon volstaan door enkel het ‘eigen’ verleden te behandelen.

Het geschiedenisonderwijs had zoals al eerder genoemd volgens vakdidactici een maatschappelijk belang. Maar daarnaast stelden deze didactici dat het van belang werd dat er met een meer mondiale blik naar de geschiedenis werd gekeken. Dit kwam door de komst van migranten uit de voormalige koloniën vanaf de eerste helft van de jaren zeventig van de vorige eeuw. Sinds die komst werd namelijk de focus op de vaderlandse geschiedenis en het eurocentrische karakter van het geschiedenisonderwijs bekritiseerd. Zo zorgde de komst van Surinamers naar Nederland ervoor dat er een andere kijk kwam op het Nederlandse aandeel in de slavernij.¹⁵

Aan het begin van deze eeuw gingen in navolging van andere Europese historici ook Nederlandse historici aan de hand van schoolboekonderzoek de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs bestuderen. Zij keken naar de mate waarin en waarop lesboeken aandacht bestedden aan niet-westerse geschiedenis. Het belang dat het geschiedenisonderwijs niet meer kan volstaan door enkel de behandeling van de eigen geschiedenis komt in deze studies naar voren. Zo ook bij historica Lucia Hogervorst, die onderzoek deed naar de beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in het geschiedenisonderwijs voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945 – 2000.¹⁶ Hogervorst concludeerde dat in de jaren vijftig de nationale identiteit werd onderstreept maar dat dit vanaf de jaren negentig plaats moest maken voor culturele bescheidenheid.¹⁷

Een ander voorbeeld is de masterscriptie van historicus Jonathan Even-Zohar. Hij

¹³ Toebes, *Geschiedenis een vak apart?*, 259.

¹⁴ L. Dalhuisen, J.G. Toebes, D.H. Verhagen, *Geschiedenis op school: in theorie en praktijk* (Groningen, 1982), 95 – 96.

¹⁵ Lucia Hogervorst, ‘Is de slaaf slecht bedeed in het onderwijs?: een onderzoek naar beeldvorming rond slavernij in de naoorlogse Nederlandse geschiedenisboekjes’, *OSO, Tijdschrift voor Surinamistiek* 25 (2006), 61.

¹⁶ Lucia Hogervorst, *Van etnocentrisme naar cultuurrelativisme?: over de historische beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945 – 2000* (Rotterdam, 2004).

¹⁷ Hogervorst, *Van etnocentrisme naar cultuurrelativisme?*, 90 – 91.

onderzocht hoe wereldhistorisch Nederlandse geschiedenisboeken waren in de periode 1975 – 2005. Dit deed hij door kwantitatief en comparatief in kaart te brengen welke niet-westerse geschiedenis in de schoolboeken voor de HAVO en het VWO was beland.¹⁸ Even-Zohar concludeerde dat het slecht gesteld was met het wereldhistorisch perspectief in het Nederlands geschiedenisonderwijs. Hij gaf hier niet enkel het geschiedenisonderwijs de schuld van maar de geschiedencultuur waar Europa nog beschouwd werd als hoofdstroom van de beschaving.¹⁹ Ondanks de aanzet tot verandering van didactici Dalhuisen, Toebes en Verhagen was er niet veel veranderd. Gold Europa of Nederland in Suriname ook als hoofdstroom van de beschaving?

Waar in Nederland weinig onderzoek is gedaan naar het geschiedenisonderwijs is dit voor de voormalig Nederlandse kolonie Suriname nog minder het geval. Een van de weinige onderzoeken is gedaan door de taalwetenschapper Lila Rambocus-Gobardhan. Zij heeft in haar dissertatie uitvoerig het Surinaamse onderwijslandschap uiteengezet. Haar periodisering begon bij het begin van de plantagekolonie in Suriname in 1651 en eindigde bij de Surinaamse onafhankelijkheid in 1975.²⁰ Vanwege haar achtergrond als taalwetenschapper ligt het zwaartepunt van het onderzoek bij het taalonderwijs en komt het geschiedenisonderwijs nauwelijks aan bod.

De Surinaamse historicus Eric Jagdew is nauw betrokken geweest bij de totstandkoming van een nieuwe geschiedenis methode voor het basisonderwijs na de onafhankelijkheid van Suriname in 1975. In die hoedanigheid schreef hij in 2010 een artikel over de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs van het land.²¹ De nadruk lag vooral op de periode na 1975. Maar Jagdew schonk ook wat aandacht aan de periode daarvoor. Zo noemde Jagdew de scriptie van P. Samoedj geschreven aan de universiteit van Suriname in 1989. Samoedj heeft onderzoek gedaan naar de meest gebruikte geschiedenisboeken in Suriname tot 1945. Het grootste deel van deze boeken was geschreven door Nederlanders en Samoedj typeerde deze boeken als koloniaal. In deze boeken werd Nederland namelijk vrijwel uitsluitend belicht wanneer het ging over de bijdrage tot de opbouw van de plantagesamenleving. Dit was een positief verhaal over Nederland.

In de jaren vijftig van de vorige eeuw kwam er een nieuwe geschiedenis methode. Deze methode stelde een vervanging te zijn voor de verouderde methodes van voor de Tweede Wereldoorlog die de geschiedenis vanuit een koloniaal standpunt behandelden. Hierdoor zag

¹⁸ Jonathan Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het onderwijs: Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (Leiden, 2007).

¹⁹ Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het onderwijs*, 100 – 101.

²⁰ Lila Rambocus-Gobardhan, *Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang: een taal- en onderwijsgeschiedenis van Suriname 1651 – 1975* (Zutphen, 2001).

²¹ Eric Jagdew, 'Het geschiedenisonderwijs in Suriname: van Nederlandisching naar Surinamisering', *His/ber Tori: tijdschrift voor Surinaamse geschiedenis en cultuur* 1 (2010), 26 – 38.

Jagdew op dat moment een aanzet tot breuk.²² Over de totstandkoming en kenmerken van deze breuk geeft Jagdew geen nadere toelichting.

Dit onderzoek doet een kwantitatieve en kwalitatieve studie naar de periode 1940 – 1975. Er is inmiddels onderzoek gedaan naar de periode voor de Tweede Wereldoorlog en de periode na de Surinaamse onafhankelijkheid. Maar ondanks dat er sprake zou zijn van een breuk in de jaren vijftig is daar niks over bekend. Deze studie probeert deze potentiële overgangsfase te verduidelijken. Dit aan de hand van het vergelijken van ‘koloniale’ schoolboeken met ‘vernieuwende’ schoolboeken. Het uitgangspunt hierbij is de volgende vraagstelling: Op welke manier weken veelgebruikte geschiedenisboeken voor het middelbaaronderwijs in Suriname uit de jaren vijftig van de vorige eeuw af van veelgebruikte boeken tot 1945 en hoe kwam dat?

²² Jagdew, ‘Het geschiedenisonderwijs in Suriname’, 30.

Methode

Voor de analyse van de schoolboeken maak ik gebruik van het werk dat historicus Falk Pingel heeft geschreven. Pingel is verbonden aan het ‘Georg Eckert Institute for International Textbook Research’ en reikt een manier aan om kwalitatief en kwantitatief schoolboekonderzoek te doen.²³ Bij de kwantitatieve methode staat centraal hoe frequent een bepaald woord of thema wordt behandeld in het boek. Dit kan dus gaan over een bepaalde persoon maar ook over een abstract begrip als oorlog.

Voor de kwantitatieve analyse ben ik gekomen tot een viertal criteria. Koloniale boeken zijn zo door Jagdew getypeerd omdat ze binnen de geschiedenis van Suriname een positief verhaal vertellen over Nederland. Daarom kijk ik eerst naar de mate in hoeverre er in de schoolboeken aandacht besteed is aan Nederland. Als tweede criterium zal dan bekeken worden of er in de pagina’s gewijd aan Nederland een kritische noot te vinden is. Als derde zal er gekeken worden naar de aandacht in de lesboeken voor het slavernijverleden. Dit kan namelijk bij uitstek een thema zijn waarbij de rol van Nederland negatief wordt belicht. Daarnaast vertelt Jagdew ons dat schoolboeken die vanuit een koloniale visie zijn geschreven enkel een opsomming van politieke gebeurtenissen bevat.²⁴ Daarom zal ik als laatste criterium kijken naar de aandacht voor economische en culturele geschiedenis. Voor een duidelijk onderscheid tussen politieke, economische en culturele geschiedenis gebruik ik de scheiding die Even-Zohar heeft gemaakt over onderwerpen voor zijn schoolboekonderzoek.²⁵ Ik zal in kaart brengen hoeveel pagina’s binnen elk boek aandacht besteden aan de bovenstaande criteria. Een pagina zal genoteerd worden wanneer minimaal twee alinea’s op een pagina over het betreffende onderwerp gaan. Het doel van de kwantitatieve analyse is om een typologie te maken tussen de geschiedenisboeken van voor de Tweede Wereldoorlog en de jaren vijftig.

Bij de kwalitatieve methode zoals de hermeneutische analyse gaat het er vooral om welke boodschap een bepaalde tekst de lezer wilt vertellen en daarnaast op welke manier dat gebeurt. Deze analyse kent minder strikte methodes dan kwantitatief onderzoek omdat hier de interpretatie van de onderzoeker centraal staat.²⁶ Een gevaar hierbij is wel dat de onderzoeker in een tunnelvisie belandt en slechts opmerkt waarnaar gezocht wordt en de rest buiten beschouwing laat. Binnen de kwalitatieve analyse zal ik met name gaan kijken naar de toon waarop de schoolboeken zijn geschreven. Dit doe ik in het bijzonder wanneer er met kritiek over

²³ Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs, 2010).

²⁴ Jagdew, ‘Het geschiedenisonderwijs in Suriname’, 28.

²⁵ Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het onderwijs*, 21 – 22.

²⁶ Pingel, *UNESCO Guidebook*, 68.

Nederland wordt geschreven, zijnde meer impliciet of expliciet. Daarnaast zal er met extra aandacht gekeken worden naar de fragmenten waarin en de manier waarop de slavernij wordt behandeld. Het doel van de kwalitatieve analyse is om de kwantitatieve resultaten te verduidelijken aan de hand van voorbeelden uit de schoolboeken en te laten zien of de tekst een bepaalde boodschap wilt overbrengen.

1. Suriname: de situatie op politiek en onderwijskundig gebied

Om de schoolboeken voor het geschiedenisonderwijs in Suriname later op een goede manier in de context te kunnen plaatsen wordt er in dit hoofdstuk een historisch overzicht aangereikt. De focus ligt op de situatie na de Tweede Wereldoorlog omdat toen de ‘vernieuwende’ boeken in gebruik werden genomen. Daarnaast zal er ook aandacht worden besteed aan de invulling van het Surinaamse onderwijssysteem.

1.1 Een schets van Suriname

Tijdens de Tweede Engels-Nederlandse oorlog (1665 – 1667) werd Suriname veroverd door de Nederlanders. Na deze oorlog kreeg Engeland tijdens de vrede van Breda in 1667 Nieuw-Amsterdam (wat later New York zou worden) in ruil voor Suriname terug. Het bestuur kwam in handen van de Nederlandse gouverneur. Suriname werd getransformeerd tot een kolonie die gericht was op het verbouwen van gewassen op basis van slavernij. Tijdens het Engels tussenbestuur (1804 – 1816) werd in 1807 een verbod op de slavenhandel ingevoerd. Op 1 juli 1863 werd de slavernij in Suriname afgeschaft met een overgangperiode van tien jaar. Dit werd de periode van het staatstoezicht genoemd.²⁷

De afschaffing van de slavernij zorgde voor een arbeidstekort op de plantages. Dit werd vanaf 1873 opgevangen door het aantrekken van contractarbeiders.²⁸ Hierdoor werd Suriname een heterogene samenleving. Creolen, Hindoestanen, Javanen, Chinezen, Europeanen en Inheemse volken leefden met maar vooral langs elkaar. Dit kwam met name door een verdeel-en-heers politiek die de koloniale controle veilig moest stellen. Door het aanbrengen van hiërarchie kwamen verschillende bevolkingsgroepen niet samen in opstand. Interactie bleek onvermijdbaar, ook op seksueel gebied. Door een tekort aan blanke vrouwen ontstond er een nieuwe bevolkingsgroep, de licht gekleurde Creolen. Deze groep fungeerde binnen de hiërarchische samenleving als buffergroep voor de koloniale overheersers.²⁹

De volksvertegenwoordiging, de ‘Staten van Suriname’, kende vijftien leden. Vijf leden werden benoemd door de gouverneur en tien leden werden gekozen. Er was sprake van censuskiesrecht. Minder dan 2% van de Surinaamse bevolking had passief kiesrecht. Van democratie was geen sprake. Daarnaast had de regering in Den Haag veel meer aandacht voor het economisch belangrijke Nederlands-Indië. Door de economische crisis van de jaren dertig ging het slecht met de plantagelandbouw waardoor het grootste deel van de bevolking arm was. Door

²⁷ Hogervorst, *Van ethnocentrisme naar cultuurrelativisme?*, 21 – 23.

²⁸ Ibidem, 23.

²⁹ Alex van Stipriaan, ‘Tussen assimilatie en segregatie: koloniaal onderwijs in Suriname in de 19^{de} en 20^{ste} eeuw’, *Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs* 3 (2002), 221 – 254, alhier 222 – 223.

deze armoede en het gebrek aan democratie heerste er een onderhuidse onvrede over de koloniale verhoudingen. Toch bleef de Surinamer zich verbonden voelen met Nederland, de Nederlandse cultuur was geïncorporeerd in de Surinaamse samenleving. Een voorbeeld hiervan was het Koninklijk Huis. Dat was voor Surinamers een belangrijk symbool van de afhankelijkheid aan Nederland.³⁰

1.2 De weg naar onafhankelijkheid

‘Over de West zullen wij kort zijn’ schrijft historicus Loe de Jong in zijn standaardwerk over de Tweede Wereldoorlog. Omdat er in het Caraïbisch gebied minder is gebeurd tijdens de oorlog dan in het belangrijkste Indië heeft de Jong ervoor gekozen weinig aandacht te besteden aan de Nederlandse Antillen en Suriname.³¹

Toch zou er gesteld kunnen worden dat tijdens de Tweede Wereldoorlog het eerste zaadje voor de wens naar onafhankelijkheid bij de Surinamers werd geplant. In het Atlantisch Handvest dachten de Verenigde Staten samen met het Verenigd Koninkrijk na over de wereld na de oorlog. Een van de punten was dat elk volk zelfbeschikkingsrecht moest krijgen. Als reactie hierop hield Koningin Wilhelmina op 7 december 1942 een radiotoespraak vanuit Londen. Zij stelde dat na de oorlog de koloniale gebieden intern zelfbestuur zouden krijgen. Wilhelmina wilde hiermee vooral een signaal afgeven aan de nationalisten in Nederlands-Indië die de kant van de Japanners hadden gekozen. In Suriname was er geen anti-Nederlandse stemming maar de toespraak werd wel warm onthaald.³²

Gekoloniseerde volkeren zagen dat het moederland tijdens de Tweede Wereldoorlog verliezen had geleden en dat de kolonies belangrijk waren geweest voor de geallieerden. Dit zorgde in Suriname voor een versterking van het zelfbewustzijn, die het sterkst was bij de creoolse elite.³³ Deze versterking zorgde na de oorlog voor een politieke mobilisatie die zich volledig voltrok langs etnische lijnen. De creoolse elite zag haar bevoorrechte positie in gevaar komen en streed daarom tegen elke vorm van algemeen kiesrecht. Volgens de elite was de Surinaamse bevolking nog niet rijp genoeg voor algemeen kiesrecht. De Creolen stichtten in 1946 de Nationale Partij Suriname (NPS). De NPS moest in 1948 accepteren dat het algemeen kiesrecht er toch kwam omdat Nederland eraan vasthield. Om de machtspositie toch te kunnen behouden wilde de NPS een districtenstelsel invoeren. De grenzen werden zo getrokken dat

³⁰ Liesbeth van der Horst, *Wereldoorlog in de West: Suriname, de Nederlandse Antillen en Aruba 1940 – 1945* (Hilversum, 2004), 11 – 13.

³¹ Loe de Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog*, 12 dln (Amsterdam, 1969 – 1994), IX, 482 – 483.

³² Hans Buddingh, *De geschiedenis van Suriname* (Amsterdam, 2012), 279 – 280.

³³ Ad van den Oord, *Allochtonen van nu & de oorlog van toen: Marokko, de Nederlandse Antillen, Suriname en Turkije in de Tweede Wereldoorlog* (Den Haag, 2004), 83 – 84.

Hindoestanen en Javanen nooit de absolute meerderheid in zetels konden halen. Nederland ging hiermee akkoord.³⁴ Volgens nationalisten was het niet de vraag of maar wanneer er onafhankelijkheid zou komen, dit was een wetmatigheid. Daarom moest de wil van de gekoloniseerde bevolking bevrijd worden van de wil van het moederland.³⁵

De radiotoespraak van koningin Wilhelmina zat nog vers in het geheugen van de Surinamers. Met het oog op het vaststellen van nieuwe staatkundige verhoudingen vond er van 27 januari tot 18 maart 1948 in Den Haag een Rondetafelconferentie (RTC) plaats. Het doel van deze conferentie was om de zelfstandigheid van Suriname en de Nederlandse Antillen te regelen. Dit ging vooral over interne aangelegenheden maar ook over de medezeggenschap van de landen in gemeenschappelijke aangelegenheden met Nederland.³⁶ Over het eerste punt waren de drie partijen het snel met elkaar eens. Dit was niet het geval bij de gemeenschappelijke aangelegenheden. Premier Drees vreesde voor bemoeienis vanuit de West met de buitenlandse zaken en defensie van Nederland. Het kabinet besloot tot een Interimregeling. Met de afkondiging hiervan verkregen Suriname en de Nederlandse Antillen volledige autonomie in interne aangelegenheden. In een later stadium zou er dan gekeken worden naar de precieze invulling van de relatie met Nederland.³⁷

Bij een derde RTC in 1954 kregen Suriname en de Nederlandse Antillen de status autonoom rijksdeel. Daarnaast werd de verantwoordelijkheid voor buitenlandse betrekkingen, defensie en het waarborgen van fundamentele mensenrechten en vrijheden gedeeld met Nederland.³⁸ De jaren 1958 – 1961 kenmerkten zich door de verbroederingspolitiek tussen de NPS en de Verenigde Hindoestaanse Partij (VHP). Het was volgens de VHP belangrijk dat de verschillende bevolkingsgroepen naar elkaar toegroeiden. Hierdoor kon een nationaal bewustzijn worden gecreëerd met als uiteindelijk doel onafhankelijkheid.³⁹

De Nederlandse regering ging in 1961 akkoord met een nieuwe RTC. Suriname wilde een wijziging in het statuut zodat ze meer zelfstandig buitenlands- en handelsbeleid konden voeren. Den Haag voelde hier echter niks voor. Historicus en surinamist Peter Meel stelde dat Nederland een obstakel vormde voor een snelle dekolonisatie. Tijdens de RTC speelden Nederlanders deelnemers van de Surinaamse delegatie tegen elkaar uit en lieten vervolgens de mogelijkheid tot een fasenplan buiten beschouwing.⁴⁰

³⁴ Buddingh, *Suriname*, 285 – 287.

³⁵ Peter Meel, *Tussen autonomie en onafhankelijkheid: Nederlands-Surinaamse betrekkingen 1954 – 1961* (Leiden, 1999), 218.

³⁶ Meel, *Tussen autonomie en onafhankelijkheid*, 37 – 38.

³⁷ *Ibidem*, 38 – 41.

³⁸ *Ibidem*, 49 – 54.

³⁹ *Ibidem*, 105 – 108.

⁴⁰ *Ibidem*, 404.

De periode 1958 – 1967 was de meest welvarende en stabiele periode in Suriname sinds de komst van het algemeen kiesrecht. Politicoloog Arend Lijphart stelde dat Suriname in die periode kenmerken vertoonde van een ‘consociatie-democratie’. Dit betekende dat de regering in handen was van een kartel aan partijelites. Die zorgden ervoor dat er in de gesegmenteerde samenleving een stabiele democratie aanwezig was. De top van de partijen stelden uit eigen kring het bestuur samen en werkten nauw samen met elkaar. Maar de partijen bleven hun eigen achterban mobiliseren aan de hand van sentimenten gebaseerd op ras.⁴¹ De Nederlandse regering zou haar terughoudende opstelling jegens Suriname tot 1969 handhaven. Een van de oorzaken hiervan was dat de emigratie van Surinamers naar Nederland problemen met zich meebracht. In de troonrede van dat jaar werd overleg aangekondigd over de staatkundige verhoudingen tussen de rijkdelen.⁴² Het zou dan nog tot 25 november 1975 duren tot de Surinaamse onafhankelijkheid een feit was.

1.3 Het Surinaamse onderwijssysteem

Aan het begin van de negentiende eeuw was het onderwijs in Suriname niet centraal geregeld. Naast openbare scholen waren het vooral de kerk en particulieren die onderwijs verzorgden.⁴³ Toch hechtte de Nederlandse overheid belang aan het onderwijs. In 1877 werd de onderwijswet aangenomen. Hierin stond de leerplicht voor alle kinderen van zeven tot twaalf jaar. Waar de samenleving voorheen gebaseerd was op geweld zag de overheid belang in het onderwijs om op subtielere wijze grotere groepen te disciplineren. Onderwijs werd daarom ook wel een goedkope vorm van politie genoemd. Daarnaast was onderwijs voor emanciperende groepen het belangrijkste middel voor sociale stijging.⁴⁴

Op de uitvoering van de regels in de onderwijswet moest controle komen. Daarom werd er in datzelfde jaar een inspecteur aangesteld in de persoon van Herman Daniël Benjamins (1850 – 1933). Zijn taak was het waarborgen van de kwaliteit en continuïteit van het onderwijs. Benjamins wilde zoveel mogelijk openbare scholen oprichten. Dit om de particuliere eenmansscholen tegen te gaan die vaak maar een korte levensduur hadden. Daarnaast constateerde Benjamins dat er een gebrek was aan degelijk voortgezet onderwijs. Hij stimuleerde daarom de oprichting van ulo- en muloscholen. De kwaliteit waar hij naar streefde was op Nederlandse leest geschoeid, de onderwijstaal diende volgens de wet uitsluitend Nederlands te zijn.⁴⁵

⁴¹ Buddingh, *Suriname*, 290 – 291.

⁴² Meel, *Tussen autonomie en onafhankelijkheid*, 405.

⁴³ Van Stipriaan, ‘Tussen assimilatie en segregatie’, 226.

⁴⁴ *Ibidem*, 229 – 230.

⁴⁵ *Ibidem*, 230 – 231.

Sinds 1926 kenmerkte versobering het onderwijs, dit ging door tot en met de Tweede Wereldoorlog. Dit ging voornamelijk ten koste van de onderwijzers. Zij werden veelal niet naar hun bevoegdheid betaald waardoor zij in armoede moesten leven. Het beleid van Benjamins was wel doorgevoerd, de voertaal binnen het onderwijs was Nederlands geworden. Na de oorlog was de maat vol voor de docenten. In oktober 1945 organiseerden zij een onderwijscongres waar een eisenpakket werd samengesteld.⁴⁶

Naar aanleiding van dat onderwijscongres werd W.H.M. d'Haens voor onderzoek en advies naar Suriname gezonden. Na een bezoek aan een groot aantal scholen van diverse typen kwam d'Haens in 1947 tot de conclusie dat de kritiek van de onderwijzers gegrond was. Klassen waren te groot, er waren te weinig en slechte leermiddelen en het onderwijs was niet afgestemd op de Surinaamse situatie. Hij pleitte daarom voor een uniform leerplan dat naar ieder schooltype uitgewerkt diende te worden. Het ging hier vooral over aanpassingen aan de controle op het onderwijs en het salaris.⁴⁷ Na de Tweede Wereldoorlog werd het onderwijslandschap uitgebreid met de komst van de Algemene Middelbare School (AMS). Dit type vervolgonderwijs werd als noodzakelijk gezien voor de verdere ontwikkeling van het land.⁴⁸

Verschillende aanbevelingen uit het rapport van d'Haens werden uitgevoerd. Toch bleef de situatie zorgelijk omdat financiële middelen die hiervoor nodig waren niet royaal werden toegekend. Ondanks dat vond er een grote groei van het onderwijs plaats, zowel van het aantal leerlingen als dat van het aantal scholen. De onderwijswet van 1877 werd in 1960 vervangen. Een blijvend probleem was het te kleine aantal aan bevoegde leraren.⁴⁹

De invloed van kerken ging veel verder dan alleen religie. Kerken versterkten de maatschappelijke segmentatie. Omdat religieuze en etnische scheidslijnen zo goed als parallel liepen werden christelijke scholen in de praktijk creoolse scholen. Deze verzuiling werd vanaf de jaren zestig nog meer versterkt door de stichting van hindoe- en islamscholen.⁵⁰

1.4 Conclusie

De heterogeniteit binnen de Surinaamse samenleving kent haar oorsprong in de late negentiende eeuw. Door de afschaffing van de slavernij ontstond er een arbeidstekort op de plantages. Dit werd opgelost door het aantrekken van contractarbeiders overzee. Er ontstond een hiërarchische samenleving die de positie van de Nederlanders garandeerde. Maar binnen de verschillende lagen van die hiërarchische samenleving voelden de Surinamers zich wel verwant aan Nederland.

⁴⁶ Gobardhan-Rambocus, *Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang*, 333 – 334.

⁴⁷ Ibidem, 343 – 346.

⁴⁸ Ibidem, 458.

⁴⁹ Ibidem, 499 – 500.

⁵⁰ Buddingh, *Suriname*, 295 – 297.

Tijdens de weg naar onafhankelijkheid zou die heterogeniteit nog een belangrijke rol spelen. De politieke mobilisatie die na de Tweede Wereldoorlog op gang kwam voltrok zich volledig langs etnische lijnen. De Creolen die voor de koloniale overheersers als tussengroep fungeerden verzekerden hun eigen positie door een districtenstelsel in te voeren. Nationalisten zagen de Surinaamse onafhankelijkheid als een wetmatigheid en vonden daarom dat Surinamers niet meer naar de wil van de kolonisators moesten handelden. Met het oog op het vaststellen van nieuwe staatkundige verhoudingen tussen Nederland en Suriname werden er verschillende Rondetafelconferenties gehouden. Dit proces ging erg stroef en dit was te wijten aan de Nederlanders. Zij vormden een obstakel voor een snelle dekolonisatie. Voor de Surinamer bleef de heterogeniteit van belang. Politieke partijen speelden hierop in door hun achterban te mobiliseren op basis van sentimenten gebaseerd op ras. Om de samenleving toch draaiend blijven te houden werkten de top van de partijen nauw met elkaar samen.

De Nederlandse regering zag het nut van onderwijs in, het zorgde voor stabiliteit. Daarnaast was het voor emanciperende groepen het belangrijkste middel voor sociale stijging. Het onderwijs op Suriname moest naar Nederlands niveau getild worden, er moest daarom ook uitsluitend Nederlands binnen het onderwijs gesproken worden. Op de controle van dit niveau werden inspecteurs aangesteld. Zij constateerden dat het onderwijs groeide maar dat het niveau vaak nog slecht was. Financiële onmogelijkheden waren hier vaak de oorzaak van. Om Suriname verder te ontwikkelen werd er ingezet op het middelbaar onderwijs.

2. Meest gebruikte schoolboeken tot 1945: Koloniale boeken

In dit hoofdstuk zullen geschiedenisboeken over de Surinaamse geschiedenis worden geanalyseerd die tot 1945 het meest gebruikt zijn in het Surinaamse onderwijs. Er zullen drie boeken besproken worden. De keuze is op deze drie boeken gevallen omdat ze alle drie op de lijst staan van meest gebruikte boeken tot 1945 die Samoedj in haar scriptie toont.⁵¹ Per boek worden eerst de kwantitatieve resultaten gepresenteerd, gevolgd door de kwalitatieve bevindingen. Deze zullen laten zien dat binnen het middelbaar geschiedenisonderwijs in Suriname tot 1945 de focus lag op het vertellen van een positief verhaal over Nederland.

2.1 Beknopte geschiedenis der kolonie Suriname voor de meer gevorderde jeugd (1863)

Dit lesboek is geschreven door Maria Vlier (1828 – 1908). Vlier was een Surinaamse onderwijzeres die een opleiding had genoten in Nederland. Na terugkomst in Suriname stichtte zij een meisjesschool. Vlier constateerde dat de Surinaamse jeugd geen kennis had over de eigen geschiedenis omdat er geen dekkend schoolboek aanwezig was. Vlier is daarom dit boek gaan schrijven om die leemte te vullen.⁵²

Tot. pag. 100%	Aant. p. NL	% van totaal	Aant. p. ec + cul	% van totaal	Aant. p. kritisch	% van totaal	Aant. p. slavernij	% van totaal
218	77	35,3	35	16,1	0	0	30	13,8

De kwantitatieve resultaten laten ons zien dat Vlier in haar boek veel aandacht besteedt aan Nederland. Maar uit die aandacht naar Nederland valt er geen kritiek te destilleren. Dat er geen kritiek over Nederland te vinden is komt overeen met de omschrijving van ‘koloniale boeken’ die Samoedj hanteert, een positief verhaal over Nederland komt daarin naar voren. Ondanks dat het aan een inhoudsopgave ontbreekt kan de indeling van het boek als politiek met de focus op Nederland omschreven worden. De hoofdstukken zijn namelijk ingedeeld aan de hand van de duur van verschillende machtsperiodes binnen Suriname. Voor het grootste gedeelte was de macht in handen van de gouverneur. Deze geschiedenis van Suriname is dus ingedeeld aan de hand van de duur van het verblijf van Nederlandse ambtenaren.⁵³

Het bovenstaande schema laat zien dat er delen zijn gewijd aan het slavernijverleden. Door met een kwalitatieve analyse naar deze fragmenten te kijken komen er interessante resultaten naar voren. Over Bernard Texier die van 1779 – 1784 gouverneur was op Suriname

⁵¹ Jagdew, ‘Het geschiedenisonderwijs in Suriname’, 28.

⁵² Maria Vlier, *Beknopte geschiedenis der kolonie Suriname, voor de meer gevorderde jeugd* (Amsterdam, 1863), 3.

⁵³ Vlier, *Beknopte geschiedenis der kolonie Suriname*.

wordt bijvoorbeeld geschreven dat hij het mishandelen van slaven uit al zijn macht tegen ging.⁵⁴ Op een ander moment wordt de invoer van slaven wel ‘menschonteerd’ genoemd maar dankzij een traktaat dat de koning in 1818 afvaardigt komt daar een einde aan.⁵⁵ Nederland wordt enkel op een positieve manier in verband gebracht met het slavernijverleden.

Daarnaast komt dat positieve verhaal ook op een andere manier naar voren. Er wordt een beeld geschetst van goede verstandhoudingen tussen Suriname en Nederland, niet als onderdrukker en onderdrukte. Een voorbeeld hiervan is het einde van het Engels tussenbestuur in 1816 waardoor Suriname weer onder Nederlands gezag kwam. Vlier schrijft hierover dat de ‘geliefde Nederlandsche driekleur’ onder luid gejuich weer werd gehesen.⁵⁶ Toen Nederland in het begin van 1861 te maken kreeg met een watersnoodramp werden door de Surinaamse bevolking ‘liefdegaven’ ingezameld. De deelname aan deze actie was volgens Vlier groot en innig.⁵⁷ Door Nederland niet als onderdrukker te omschrijven maar als een partner binnen een goede verstandhouding kan er een positief narratief over Nederland worden uitgebracht. Het verblijf van Vlier in Nederland zou hier natuurlijk een rol in gespeeld kunnen hebben.

2.2 De Kolonie Suriname (1906)

‘De kolonie Suriname’ is door twee auteurs geschreven. Ondanks dat lijkt het boek niet het resultaat te zijn van een samenwerkingsproces van beide schrijvers. H.B. van Lummel heeft het boek geschreven maar door het succes ervan moest er een tweede druk komen. Vanwege een gebrek aan informatie over de tussentijdse jaren heeft H.J. van der Sluijs een vervolg geschreven. Er wordt geconcludeerd met de hoop dat het boek nogmaals het doel mag bereiken waarvoor het geschreven is. Aangezien het de tweede druk is, is er geen verdere toelichting over dat doel.⁵⁸

Tot. pag. 100%	Aant. p. NL	% van totaal	Aant. p. ec + cul	% van totaal	Aant. p. kritisch	% van totaal	Aant. p. slavernij	% van totaal
118	24	20,3	10	8,5	2	1,7	12	10,2

Het is lastig om uit deze resultaten te concluderen of het boek wel of niet koloniaal te noemen is. Er is in vergelijking met het boek van Vlier minder aandacht voor het slavernijverleden en economische en culturele geschiedenis wat neigt naar koloniaal. Maar minder

⁵⁴ Ibidem, 76.

⁵⁵ Ibidem, 123.

⁵⁶ Ibidem, 120.

⁵⁷ Ibidem, 202.

⁵⁸ H.B. van Lummel, H.J. van der Sluijs, *De Kolonie Suriname: Kort overzicht van haar geschiedenis, voor de Scholen.* (Paramaribo, 1906), 5.

aandacht voor Nederland wat dan weer minder koloniaal is. Daarnaast heeft dit lesboek een inhoudsopgave. Daarin komt naar voren dat de indeling van het boek minder politiek is dan dat van Vlier. Alleen gouverneur van Sommelsdijck (1637 – 1688) heeft een hoofdstuk naar zich vernoemd gekregen.⁵⁹ Ondanks dat worden in het boek vooral nog de handelingen van de gouverneurs opgesomd. Er zijn twee afbeeldingen in het boek opgenomen.

In het hoofdstuk over de slavernij wordt de Nederlandse betrokkenheid slechts tussen de regels door genoemd, de aandacht gaat naar de andere Europese landen. ‘De Hollanders bleven in deze zaken de voornaamsten niet’. Wanneer er aantallen worden genoemd van ingevoerde slaven dan wordt benadrukt dat het Franse en Engelse aandeel bijna tien keer zo groot was.⁶⁰ Van Lummel stelt dat hij het de slaven niet kwalijk kon nemen om van de plantages te vluchten. Een gehanteerde strafmaatregel door plantagehouders als reactie hierop was verminking. Wanneer van Lummel hierover leest, schaamt hij zich bijna om Hollands en christen te zijn. Wel nuanceert hij het beeld door te zeggen dat de wrede behandeling van slaven niet algemeen was en dat menig slaaf het beter had dan sommige vrijen aan het begin van de twintigste eeuw.⁶¹

Van Lummel heeft meer met de ‘heidense negers’ die streeden voor hun vrijheid dan voor hun christelijke meesters. Het is volgens hem namelijk geen eer om een blanke of bruine huid te hebben. Van Lummel zit hierdoor niet in een denkkader van wit is goed en zwart is slecht. ‘Alleen hij, die zich menselijk en edelmoedig gedraagt, verdient den naam van een goed mensch’.⁶² Het moge duidelijk zijn dat van Lummel de plantagehouders niet schikt onder het rijtje van de goede mensen. Maar hij categoriseert ze niet als Nederlanders maar als christen. Door dit te doen wordt de kritiek gericht op een meer algemeen Europees christendom dan op Nederlandse slavenhouders die hun slaven verminkten.

Op de eerste afbeelding van het schoolboek is de moord op gouverneur van Sommelsdijck te zien. De enige gouverneur die een eigen hoofdstuk heeft gekregen krijgt dus ook één van de twee afbeeldingen in het boek. In het hoofdstuk wordt ook enkel positief geschreven over de gouverneur. ‘De vruchten van zijn krachtig bestuur bleven niet uit’. Paramaribo kon hierdoor worden uitgebreid.⁶³ De tweede afbeelding heeft betrekking op het einde van het Engels tussenbestuur in 1816. Op de afbeelding is te zien hoe onder het oog van een grote menigte de Nederlandse vlag wordt gehesen.⁶⁴ Een belangrijk politiek moment voor Nederland dat een afbeelding krijgt. Beide afbeeldingen verwijzen dus naar momenten uit de Surinaamse

⁵⁹ Van Lummel, van der Sluijs, *De Kolonie Suriname*, 3.

⁶⁰ Ibidem, 21 – 22.

⁶¹ Ibidem, 31.

⁶² Ibidem, 34.

⁶³ Ibidem, 26 – 27.

⁶⁴ Ibidem, 52.

geschiedenis die met de Nederlandse regering te maken hebben. Afbeeldingen moeten de tekst kracht bij staan en het zal daarom geen toeval zijn dat de afbeeldingen hierover gaan. Ondanks de sporadische kritiek is het verhaal dat over Nederland gevoerd wordt vooral nog een positief verhaal. Suriname heeft kunnen bloeien dankzij de inzet van gouverneurs en de hulp van Nederland. Een voorbeeld hiervan is gouverneur Smidt die in het boek nog dankbaar wordt herdacht. Dankzij zijn inzet vond Smidt instemming bij de Nederlandse regering zodat het voor hem mogelijk werd om veel te verbeteren.⁶⁵ Hierdoor is ‘De Kolonie Suriname’ een koloniaal lesboek.

2.3 Beknopte geschiedenis van de kolonie Suriname (1928)

Over de auteur van ‘Beknopte geschiedenis van de kolonie Suriname’, R. Bueno Bibaz is niet veel bekend. Op de kaft van het lesboek valt te lezen dat Bueno Bibaz oud-hoofd is van een bijzondere school. Daarnaast is Bueno Bibaz een achternaam die vaker voorkomt op Suriname, waardoor voorzichtig gesteld zou kunnen worden dat het boek door een Surinamer is geschreven. De reden waarom Bueno Bibaz dit werk heeft geschreven is omdat hij een beknopte geschiedenis van Suriname in verhaalvorm miste. Zijn doel is om meer inwoners van Suriname meer kennis te bieden over het verleden van het eigen land.⁶⁶

Tot. pag. 100%	Aant. p. NL	% van totaal	Aant. p. ec + cul	% van totaal	Aant. p. kritisch	% van totaal	Aant. p. slavernij	% van totaal
117	26	22,2	13	11,1	0	0	13	11,1

Kijkend naar de kwantitatieve resultaten valt te concluderen dat de ‘Beknopte geschiedenis van de kolonie Suriname’ en ‘De Kolonie Suriname’ redelijk overeenkomend zijn. Het totaal aantal pagina’s is nagenoeg hetzelfde, wat de vergelijking nog duidelijker maakt. Wat opvalt is dat het boek van Bueno Bibaz kritiekloos is. De hoofdstukindeling van het boek lijkt op die van Vlier. Het zijn vooral weer de ambtstermijnen van de gouverneurs die de indeling bepalen. De hoofdstukken zijn hiermee vaak een opsomming van hetgeen de gouverneur voor elkaar heeft gekregen. De gouverneur is in deze geschiedenis de centrale figuur. De hoofdstukken over de gouverneurs worden af en toe doorbroken door een hoofdstuk over een noemenswaardige gebeurtenis, bijvoorbeeld een wetenschappelijke expeditie.⁶⁷

Wat opviel tijdens het lezen van dit boek was dat er veel gebeurtenissen werden genoemd maar niet werden toegelicht. Het bleef daardoor vaak maar een opsomming van gebeurtenissen.

⁶⁵ Ibidem, 101 – 102.

⁶⁶ R. Bueno Bibaz, *Beknopte geschiedenis van de kolonie Suriname* (Paramaribo, 1928), 3.

⁶⁷ Bueno Bibaz, *Beknopte geschiedenis*, 97 - 100.

Zo wordt er over het jaar 1885 genoemd dat er in dat jaar de eerste telefoonlijn werd aangelegd en dat er in datzelfde jaar botanisch onderzoek werd gedaan.⁶⁸ Maar wat voor betekenis deze beide gebeurtenissen hadden op Suriname wordt niet aan de lezer medegedeeld. Dit komt waarschijnlijk door de geringe aandacht voor culturele en economische geschiedenis.

De pagina's besteed aan Nederland in het eerste deel van het boek zijn samen te vatten als steun die Suriname ontving van Nederland. Een voorbeeld hiervan is de steun die planters ontvingen van Amsterdamse bankiers om de plantages uit te breiden in 1770.⁶⁹ In het tweede deel wordt er veelal gerefereerd naar Nederland wanneer gebeurtenissen in Nederland invloed hadden op Suriname. Zoals toen koning Willem I in 1830 besloot om Suriname af te sluiten van alle verbindingen met het buitenland gedurende de Belgische Opstand.⁷⁰ Het is dus niet zoals Samoedj beweert dat Nederland enkel of vooral genoemd wordt voor haar rol voor het opzetten van de plantagesamenleving. Echter, aangezien de indeling en inhoud van het lesboek zo goed als in dienst staan van de gouverneurs kan het boek koloniaal genoemd worden.

2.4 Conclusie

Over de meest gebruikte Surinaamse geschiedenisboeken tot 1945 kan er geconcludeerd worden dat een aanzienlijk deel van de inhoud van de boeken is gewijd aan Nederland. Het feit dat tot die tijd Suriname een kolonie was van Nederland heeft hiermee natuurlijk te maken. Er komt een positief verhaal over Nederland naar voren. Dit gaat verder dan het beeld dat Samoedj schetst die stelt dat dit positieve verhaal gaat over de totstandkoming van de plantagesamenleving.

Alle drie de boeken hebben aandacht voor het slavernijverleden van Suriname. Dit zou bij uitstek een onderwerp kunnen zijn waar de rol van Nederland scherp aangesneden zou kunnen worden. Toch is het zo dat in de onderzochte boeken de Nederlandse rol binnen het slavernijverleden eerder genuanceerd wordt dan bekritiseerd. Kijkend naar de driedeling die Vinck hanteert zijn de onderzochte boeken voorbeelden van conventionele boeken. Er wordt vastgehouden aan de koloniale doctrine waarbij de tendens van een toon is dat Suriname vooral dankzij Nederland zo heeft kunnen bloeien en niet ondanks Nederland. Ondanks dat Even-Zohar niet dezelfde periode onderzocht komt de geschiedencultuur die hij schetst ook hier naar voren.

Verder is de inhoud van de boeken vaak nog een aaneenschakeling van politieke gebeurtenissen in Suriname met als centrale hoofdfiguur de gouverneur. En de afbeeldingen die verwerkt zijn, zijn afbeeldingen die verwijzen naar het Nederlands bestuur in Suriname op haar

⁶⁸ Ibidem, 87.

⁶⁹ Ibidem, 45.

⁷⁰ Ibidem, 67.

best. Leerlingen die tot 1945 geschiedenisonderwijs genoten in Suriname deden hun kennis op aan de hand van koloniale conventionele lesboeken waar Suriname goed was, maar Nederland vaak wat beter.

3. Schoolboeken uit de jaren vijftig: Economie en cultuur

Waar in het vorige hoofdstuk een selectie is onderzocht van de meest gebruikte boeken tot en met 1945 zal dit hoofdstuk naar de periode erna kijken. In de jaren vijftig zou er namelijk een aanzet tot breuk zijn geweest met de geschiedenisboeken tot 1945. Voor de jaren vijftig was het moeilijker om geschikte lesboeken te vinden die in Nederland raadpleegbaar waren. De periodisering is namelijk kleiner in vergelijking met het vorige hoofdstuk. Daarnaast kwam ik vaak op boeken die gebruikt werden in het basisonderwijs en daarom niet bruikbaar waren voor dit onderzoek. Uiteindelijk heb ik twee boeken gevonden die binnen de periodisering vielen en voor het middelbaar onderwijs waren, daarom zal dit hoofdstuk twee boeken behandelen.

3.1 De ontwikkeling van de Surinaamse geschiedenis (1951)

Dit boek is geschreven door twee auteurs namelijk W. van Dijk en C.F.G. Getrouw. Veel informatie over de schrijvers is niet beschikbaar. Op de voorkant van de methode staat dat van Dijk leraar is aan een A.M.S. te Paramaribo en dat Getrouw directeur is van een opleiding voor onderwijzers, de Thomas-cursus in Paramaribo. In het voorwoord schrijven de auteurs ‘volkomen hebben gebroken met de verouderde methode, waarbij onze geschiedenis vooral vanuit het koloniale standpunt behandeld werd’.⁷¹ Zo worden bijvoorbeeld enkel de belangrijke gouverneurs besproken. Van Dijk en Getrouw wekken hier de indruk een totaal vernieuwend soort geschiedenisboek te hebben geschreven.

Tot. pag. 100%	Aant. p. NL	% van totaal	Aant. p. ec + cul	% van totaal	Aant. p. kritisch	% van totaal	Aant. p. slavernij	% van totaal
179	23	12,8	68	38,0	9	5,0	14	7,8

Wat meteen opvalt wanneer er naar de kwantitatieve resultaten wordt gekeken is de hoeveelheid aan economisch en culturele geschiedenis die in het schoolboek aan bod komt. Meer dan een derde van de pagina's die het lesboek telt heeft hier aandacht voor. Jagdew schreef dat de boeken die het meest gebruikt werden voor de Tweede Wereldoorlog vooral opsommingen waren van politieke gebeurtenissen.⁷² De politieke geschiedenis domineerde de Surinaamse geschiedenisboeken. Van Dijk en Getrouw lijken hiermee te breken. Daarnaast is er aandacht voor Nederland. Maar in vergelijking met de koloniale boeken is die aandacht aanzienlijk minder. Afgaande op de kwantitatieve resultaten neigt ‘De ontwikkeling van de Surinaamse geschiedenis’ minder naar een koloniaal schoolboek dan de eerder bekeken boeken.

⁷¹ W. van Dijk, C.F.G. Getrouw, *De ontwikkeling van de Surinaamse geschiedenis* (Paramaribo, 1951), 3.

⁷² Jagdew, ‘Het geschiedenisonderwijs in Suriname’, 28.

Het boek heeft overeenkomsten met een hedendaagse geschiedenismethode. Hoofdstukken zijn onderverdeeld in paragrafen. Belangrijke personen en begrippen staan dikgedrukt in de kantlijn om het belang te benadrukken. En er staan veel afbeeldingen tussen de teksten. Deze zijn vaak ter illustratie van de tekst. Zo staat er een afbeelding van de inwijding van de eerste spoortrein in 1905.⁷³ Voor de verbeelding werkt het sprekender wanneer de leerling op dat moment ook daadwerkelijk een rijdende trein ziet. De inhoudsopgave van het boek laat een lijn zien in de relatie tussen Suriname en Nederland. Er zijn vier hoofdstukken waarbij ieder hoofdstuk een nieuwe relatie tussen de landen schetst. Dit gaat van de periode van Suriname als slavenkolonie met gereguleerde slavenhandel tot Suriname als autonoom deel binnen het Koninkrijk der Nederlanden.⁷⁴ Daarnaast laat de inhoudsopgave het grote aandeel aan economische en culturele geschiedenis duidelijk zien. De volksgezondheid van Suriname komt bijvoorbeeld aan bod en de economische situatie van het land wordt meermaals besproken. Maar ook geloof, culturele ontwikkelingen en onderwijs passeren geregeld de revue.

Over de slavernij schrijven van Dijk en Getrouw dat het werk niet het ergste was. Dat konden gezonde mensen doen wanneer zij goed behandeld werden. Maar daar ging het nou juist om. Slaveneigenaren deden er alles aan om ervoor te zorgen dat slaven zichzelf zagen als ondergeschikte wezens. De slaaf 'was een stuk van de plantage; hij was één met het levend vee; hij stond niet hoger dan paarden of koeien'.⁷⁵ De auteurs schetsen hiermee een beeld van de plantagehouders als afschuwelijk en meedogenloos. Alleen verwijzen zij niet naar de herkomst van deze blanke slaveneigenaren. Nederland wordt in een later stadium wel met de slavernij in verband gebracht. Dit gaat over de vraag waarom het in Nederland langer duurde dan in Frankrijk en Engeland dat de slavernij werd afgeschaft. Terwijl de slaven zuchtten naar vrijheid draaide de parlementaire molen in Holland langzaam.⁷⁶ Het valt Nederland dus wel volgens de auteurs te verwijten dat de afschaffing van de slavernij zo lang op zich liet wachten.

De relatie tussen Nederland en Suriname wordt halverwege het boek omschreven als een verbinding tussen bezitter en bezitting. Er was geen sprake van verbondenheid. Toen Suriname tijdens de Belgische Opstand 10.000 gulden aan Nederland zond kon dit niet gezien worden als nationale daad. Het grootste deel van de bevolking van Suriname stond buiten de gehechtheid aan Nederland. Later op de pagina wordt deze kritiek genuanceerd. Want met de afschaffing van de slavernij ontstond er een hechte verbondenheid.⁷⁷ Het lijkt wel of de eerder geuite kritiek

⁷³ Van Dijk, Getrouw, *Surinaamse geschiedenis*, 126.

⁷⁴ Ibidem, 178 – 179.

⁷⁵ Ibidem, 22 – 23.

⁷⁶ Ibidem, 58.

⁷⁷ Ibidem, 95 – 96.

verbloemd wordt. Ondanks dat er weinig openlijke kritiek wordt geuit, wijkt dit boek af van koloniale boeken omdat er geen positief verhaal over Nederland wordt gepresenteerd. Er is zelfs minder aandacht besteed aan Nederland.

3.2 Suriname volk en geschiedenis (1955)

Dit boek is geschreven door Jaap Meijer (1912 – 1993) en F. Ferrari. Meijer was een Joods historicus die na de Tweede Wereldoorlog naar Suriname verhuisde. Tijdens de oorlog overleefde Meijer met zijn familie het concentratiekamp Bergen-Belsen. In Paramaribo was Meijer werkzaam als zowel leraar als rabbijn. Over F. Ferrari is er minder informatie bekend. Op de kaft van het boek staat dat hij samen met Meijer leraar was op de A.M.S. en de Kweekschool in Suriname. Het boek is een wat ander boek dan de eerder onderzochte boeken. Dit werk is namelijk een bloemlezing van teksten die samen een cultuurhistorisch verhaal over Suriname maken.

Tot. pag. 100%	Aant. p. NL	% van totaal	Aant. p. ec + cul	% van totaal	Aant. p. kritisch	% van totaal	Aant. p. slavernij	% van totaal
143	17	11,9	64	44,8	1	0,7	18	12,6

De kwantitatieve resultaten van dit schoolboek lijken nog verder af te staan van de koloniale lesboeken dan het boek uit de vorige paragraaf geschreven door van Dijk en Getrouw. Percentueel gezien is er nog minder aandacht voor Nederland. En daarnaast is in vergelijking met het vorige boek niet ongeveer een derde gewijd aan economische en culturele geschiedenis maar bijna de helft. Wat ook opvallend is het gegeven dat er maar op één pagina een kritische noot te vinden is.

Het voorwoord is geschreven door de auteurs van het boek. Hierin zeggen Meijer en Ferrari dat ze nu eens geen leerboek wilden schrijven waaruit geleerd moest worden. Maar een leesboek waaruit gelezen zou moeten worden in de geschiedenislessen. Zij hebben drie doelen voor ogen gehad bij het schrijven van dit leesboek. Ten eerste wilden de auteurs illustreren wat uit andere boeken geleerd moest worden. Daarnaast was een doel om de blik van leerlingen te verruimen door ze in contact te brengen met diverse auteurs die over Suriname hebben geschreven. En als laatste zou dit boek de sfeer van de geschiedenis moeten doen laten leven.⁷⁸ Het gaat Meijer en Ferrari het er dus niet om dat leerlingen droog feiten over de geschiedenis moeten leren maar dat het verleden gaat leven. Dat is een groot verschil met eerdere geschiedenisboeken.

In de inhoudsopgave valt te lezen dat het boek is onderverdeeld in acht delen. Het boek is

⁷⁸ J. Meijer, F. Ferrari, *Suriname volk en geschiedenis: Cultuur-historisch leesboek voor het mulo en de lagere klassen van A.M.S. en Kweekschool* (Paramaribo, 1955), 7.

meer in thema's ingedeeld dan aan de hand van chronologie. Zo is er een deel 'slaven en marrons' en een stuk dat gaat over 'Paramaribo'.⁷⁹ Er is vooral aandacht voor de zwarte bevolking van Suriname in dit boek. Zo is het 'neger Engels', de taal die gesproken werd door slaven en inheemsen, een terugkerend onderwerp. Maar ook rituelen en het geloof in goden van deze groepen komt aan de orde. Daarnaast stellen de auteurs dat de wreedheden van de Indianen vaak worden overdreven. Zij hebben in ieder geval nooit stamgenoten om geloofskwesties uitgebannen of vermoord.⁸⁰ Europa is dus ook niet heilig lijken de auteurs aan te willen tonen. Ook worden de 'beschaafden' even op hun plek gezet. Zij slaan namelijk een pover figuur naast een Indiaan. Een gymnasiast zou zich nooit alleen kunnen redden. Theoretische kennis valt te respecteren, maar wat heb je daaraan als je moet overleven?⁸¹ Aandacht gaat in dit boek dus vooral uit naar de zwarte bevolking en de Europeaan wordt op zijn plek gezet.

Toch staat ook in dit boek dat Suriname dankzij gouverneur van Sommelsdijck vooruitgegaan is. Maar in tegenstelling tot de voorgaande boeken die van Sommelsdijck behandelen wordt er ook hier gespecificeerd hoe hij dit deed.⁸² Er wordt ingegaan op de sociaaleconomische maatregelen die van Sommelsdijck trof. Zo nam hij bepalingen tegen het gokken, alcoholmisbruik en de visvangst aan de hand van gif. Dit kwam vooral de maatschappelijke orde ten goede. Dus ook Meijer en Ferrari eren wie eer toekomt maar wel met de focus op economische geschiedenis.

Binnen het thema 'emancipatie' dat betrekking heeft op de afschaffing van de slavernij is het interessant om op te merken dat er net zoals in het vorige boek er betrekkelijk weinig aandacht is voor de Surinaamse situatie en daarmee de Nederlanders. Er wordt een geschiedenis geschetst van de afschaffing van de slavernij in andere Europese kolonies. Hiermee werd net zoals door van Dijk en Getrouw aangetoond dat andere Europese landen veel eerder dan Nederland waren met de afschaffing van de slavernij, 'Nederland kwam vrijwel achteraan'.⁸³ Daarnaast wordt er dieper ingegaan op de situatie in Brazilië als voorbeeld van de goede verstandhouding tussen slaven en hun meesters. Een voorbeeld van 'good practice' lijken de auteurs hier te willen presenten, op die manier kon het dus ook.

3.3 Conclusie

De schoolboeken die in dit hoofdstuk zijn behandeld kunnen niet worden getypeerd als koloniale lesboeken. Het voorwoord waarin van Dijk en Getrouw stellen te willen breken met de

⁷⁹ Meijer, Ferrari, *Suriname volk en geschiedenis*, 8 – 9.

⁸⁰ Ibidem, 14.

⁸¹ Ibidem, 15.

⁸² Ibidem, 65 – 66.

⁸³ Ibidem, 121.

verouderde methode die het verleden vanuit een koloniaal standpunt bekijkt is een duidelijke aanwijzing voor deze conclusie. In het vorige hoofdstuk heb ik vooral gekeken naar de manier hoe auteurs schreven over Nederland wanneer dit gebeurde. Maar in de onderzochte boeken uit de jaren vijftig komt Nederland veel minder aan de orde. Dat is ook een verklaring waarom er niet meer kritische noten over Nederland te vinden zijn in deze teksten. Als er weinig over Nederland wordt geschreven kan er ook minder kritisch worden geschreven. Maar er wordt in ieder geval geen positief verhaal over Nederland opgetekend. Deze verandering zorgt voor een wezenlijk verschil voor de inhoud van het lesboek.

In de boeken die zijn uitgegeven in de jaren vijftig zijn veel meer aandacht voor economische en culturele geschiedenis. Ook hier is dus een verschuiving op te merken. Voor de Tweede Wereldoorlog besloegen de geschiedenisboeken voornamelijk politieke geschiedenis. Het niet noemen van Nederland binnen dit verhaal zegt ook veel. Het lijkt hiermee haast dat de auteurs het signaal af willen geven dat een verhaal over het verleden van Suriname ook prima kan zonder veel verwijzingen naar Nederland. Dit komt overeen met de omschrijving van Vinck over tegengestelde boeken. Deze boeken negeerden de koloniale doctrine door Nederland zo veel mogelijk buiten het verhaal te laten. Wat de boeken uit de jaren vijftig minder deden was het falen van de kolonisatie laten zien. Kritiek op de late afschaffing van de slavernij is hier meer de uitzondering dan de regel.

Conclusie

Historicus Eric Jagdew liet met zijn artikel uit 2010 al weten dat er met de komst van een nieuwe geschiedenismethode in de jaren vijftig van de vorige eeuw een aanzet tot een breuk binnen het geschiedenisonderwijs in Suriname op te merken was. Over de totstandkoming en kenmerken van deze breuk gaf Jagdew geen informatie. Deze studie heeft getracht de stand van het onderzoek over het geschiedenisonderwijs in Suriname een stap verder te brengen. Aan de hand van de resultaten van het schoolboekonderzoek zal er in deze conclusie antwoord worden gegeven op de vraag: op welke manier weken veelgebruikte geschiedenisboeken voor het middelbaaronderwijs in Suriname uit de jaren vijftig van de vorige eeuw af van veelgebruikte boeken tot 1945 en hoe kwam dat?

Aan het begin van de negentiende eeuw was het onderwijs in Suriname niet centraal geregeld. Het waren voornamelijk de kerk en particulieren die het onderwijs verzorgden. Hier kwam aan het einde van de negentiende eeuw verandering in. De Nederlandse overheid ging het nut van onderwijs inzien. Onderwijs stelde de overheid in staat grote groepen mensen te disciplineren. Het werd daarom wel een goedkope vorm van politie genoemd. Het onderwijs moest naar Nederlands niveau getild worden. Door een gebrek aan scholen voor voortgezet onderwijs werden er door de overheid ulo- en muloscholen opgericht. Op deze scholen was de voertaal Nederlands.

Het verrichte schoolboekonderzoek naar een selectie van de meest gebruikte geschiedenisboeken tot 1945 liet ons zien dat leerlingen kennis over het eigen verleden opdeden aan de hand van koloniale lesboeken. Deze boeken laten zich het beste typeren door het positieve verhaal over Nederland dat naar voren komt. De boeken zijn op een toon geschreven waaruit de boodschap naar voren komt dat Suriname vooral dankzij Nederland zo heeft kunnen bloeien en niet ondanks Nederland. Daarnaast is de inhoud van de onderzochte boeken een aaneenschakeling van politieke gebeurtenissen. Politieke geschiedenis viert in deze boeken hoogtij.

De geschiedenisboeken afkomstig uit de jaren vijftig van de vorige eeuw kunnen niet getypeerd worden als koloniale lesboeken. Voorafgaand aan het onderzoek had ik andere resultaten verwacht omtrent deze boeken. Na het lezen van Jagdew had ik de verwachting dat er in de boeken kritiek over het Nederlandse bewind te lezen zou zijn. Dit bleek niet het geval te zijn. In deze geschiedenisboeken is er namelijk minder aandacht voor Nederland dan in de boeken uit de voorgaande periode. Hierdoor is er ook minder ruimte voor enige kritiek. Het lijkt hiermee dat de auteurs in de jaren vijftig de idee hadden dat een narratief over de geschiedenis van Suriname prima zonder veel verwijzingen naar Nederland kon. Daarnaast is er in deze

boeken veel meer aandacht voor culturele en economische geschiedenis dan politieke geschiedenis. De geschiedenisboeken uit de jaren vijftig weken dus af van de vooroorlogse boeken doordat ze geen positief verhaal meer over Nederland overbrachten en meer economisch en culturele geschiedenis besloegen dan politieke geschiedenis. In de categorisering van Vinck spreken we hier over conventionele boeken van voor de Tweede Wereldoorlog tegen tegenstelde boeken uit de jaren vijftig. Het moge dus duidelijk zijn dat er hier sprake is van een breuk.

Om de oorzaak van deze breuk te kunnen achterhalen is het van belang om naar de Surinaamse geschiedenis te kijken. De Surinaamse samenleving is een heterogene samenleving die haar oorsprong kent in de late negentiende eeuw. Door de afschaffing van de slavernij ontstond er een arbeidstekort op de plantages. De oplossing hiervoor was het aantrekken van contractarbeiders. Dit resulteerde in een hiërarchische samenleving. Na de Tweede Wereldoorlog speelde de heterogeniteit nog steeds een rol. De politieke mobilisatie die op gang kwam voltrok zich volledig langs etnische lijnen. Om de samenleving toch draaiende te houden werkten de partijtoppen van de verschillende partijen nauw met elkaar samen.

Vanaf het eind van de jaren veertig van de vorige eeuw werden er met het oog op nieuwe staatkundige verhoudingen Rondetafelconferenties gehouden. Dit proces ging erg stroef, Nederland vormde een obstakel voor een snelle dekolonisatie. Het koloniale tijdperk was naar mening van de Surinamers na de Tweede Wereldoorlog voorbij. Ze wilden onafhankelijkheid maar moesten lang wachten op goedkeuring vanuit Nederland. Door deze stroeve houding wilden Surinamers afstand nemen van de koloniale tijd. Nationalisten vonden dat er afstand genomen moest worden van de wil van de kolonisators. Zo ook in het geschiedenisonderwijs. W. van Dijk en C.F.G. Getrouw braken naar eigen zeggen volkomen met de verouderde methode waarbij de geschiedenis vanuit het koloniale standpunt werd bekeken. Ondanks dat zij geen Surinamers waren leefden zij wel in die context daar, ver weg van Nederland. Toch werd er niet kritisch naar Nederland gekeken, de koloniale doctrine werd meer genegeerd. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden bij Vinck. In maar één van de tegengestelde boeken die hij uit Belgisch-Congo onderzocht werd scherp tegen de kolonisatie geageerd. Een boek hoefde niet per definitie expliciete kritiek te bevatten om tegengesteld te kunnen zijn.

In deze studie zijn de boeken onderzocht aan de hand van vier criteria. Hierbij is dus een keuze gemaakt die voor mij logisch volgde uit het artikel van Jagdew. Een andere onderzoeker zou door een andere redentatie tot andere criteria kunnen zijn gekomen. Daarnaast is de geringe beschikbaarheid van Surinaamse geschiedenisboeken in Nederland een beperking voor het onderzoek geweest. Met name voor de boeken uit de jaren vijftig was het lastig om geschikt materiaal te vinden. Dit resulteerde in het gegeven dat er in dit hoofdstuk maar twee boeken zijn

behandeld. De analyse zou nog completer geweest zijn wanneer een derde boek gevonden zou zijn.

Voortbordurend op dit werkstuk zou er nog verder onderzoek gedaan kunnen worden naar de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs in Suriname. Zo zou er ten eerste aan de hand van andere criteria schoolboekonderzoek worden verricht. Deze studie heeft geprobeerd de breuk van de jaren vijftig uiteen te zetten om op die manier het onderzoeksveld verder te helpen. Nieuw onderzoek zou deze studie kunnen gebruiken om de lijn vanaf de jaren vijftig naar de Surinaamse onafhankelijkheid en de periode daarna binnen het geschiedenisonderwijs te schetsen. Ook zou dit onderzoek als casestudy kunnen worden gebruikt binnen een vergelijkend onderzoek naar het geschiedenisonderwijs van koloniën na de Tweede Wereldoorlog.

Bibliografie

Bronnen

- Bueno Bibaz, R, *Beknopte geschiedenis van de kolonie Suriname* (Paramaribo, 1928).
- Dijk, W. van en C.F.G. Getrouw, *De ontwikkeling van de Surinaamse geschiedenis* (Paramaribo, 1951).
- Lummel, H.B. van en H.J. van der Sluijs, *De Kolonie Suriname: Kort overzicht van haar geschiedenis, voor de Scholen* (Paramaribo, 1906).
- Meijer, J. en F. Ferrari, *Suriname volk en geschiedenis: Cultuur-historisch leesboek voor het mulo en de lagere klassen van A.M.S. en Kweekschool* (Paramaribo, 1955).
- Vlier, Maria, *Beknopte geschiedenis der kolonie Suriname voor de meer gevorderde jeugd* (Amsterdam, 1863).

Literatuurlijst

- Baets, Antoon de, *De figuranten van de geschiedenis: Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Hilversum, 1994).
- Boone, August Theodoor en Marc Depaepe, *Onderwijzen en opvoeden in koloniale en missionaire contexten: Nederlands-Belgische verkenningen van een tot op heden nawerkend verleden* (Leuven, 1996).
- Buddingh, Hans, *De geschiedenis van Suriname* (Amsterdam, 2012).
- Burke, Peter, *Wat is cultuurgeschiedenis?* (Utrecht, 2009).
- Dalhuisen, L. J.G. Toebes en D.H. Verhagen, *Geschiedenis op school: in theorie en praktijk* (Groningen, 1982).
- Even-Zohar, Jonathan, *Wereldgeschiedenis in het onderwijs: Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (Leiden, 2007).
- Grever, Maria, 'Arie Wilschut, Beelden van Tijd: De rol van historisch tijdbewustzijn bij het leren van geschiedenis', *BMGN – Low Countries Historical Review* 127:3 (2012), 53 – 55.
- Grever, Maria en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007).

- Hogervorst, Lucia, 'Is de slaaf slecht bedeed in het onderwijs?: een onderzoek naar beeldvorming rond slavernij in de naoorlogse Nederlandse geschiedenisboekjes', *OSO, Tijdschrift voor Surinamistiek* 25 (2006), 57 – 67.
- Hogervorst, Lucia, *Van etnocentrisme naar cultuurrelativisme?: over de historische beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945 – 2000* (Rotterdam, 2004).
- Horst, Liesbeth van der, *Wereldoorlog in de West: Suriname, de Nederlandse Antillen en Aruba 1940 - 1945* (Hilversum, 2004).
- Jagdew, Eric, 'Het geschiedenisonderwijs in Suriname: van Nederlandisching naar Surinamisering', *His/ her Tori: tijdschrift voor Surinaamse geschiedenis en cultuur* 1 (2010), 26 – 38.
- Jong, Loe de, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog. Deel 9 – Londen* (Den Haag, 1979).
- Meel, Peter, *Tussen autonomie en onafhankelijkheid: Nederlands-Surinaamse betrekkingen 1954 – 1961* (Leiden, 1999).
- Oord, Ad van den, *Allochtonen van nu & de oorlog van toen: Marokko, de Nederlandse Antillen, Suriname en Turkije in de Tweede Wereldoorlog* (Den Haag, 2004).
- Pingel, Falk, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs, 2010).
- Rambocus-Gobardhan, Lila, *Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang: een taal- en onderwijsgeschiedenis van Suriname 1651 – 1975* (Zutphen, 2001).
- Stipriaan, Alex van, 'Tussen assimilatie en segregatie: koloniaal onderwijs in Suriname in de 19^{de} en 20^{ste} eeuw', *Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs* 3 (2002), 221 – 254.
- Toebes, J.G., *Geschiedenis een vak apart?: Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mensen en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen, 1981).
- Toebes, J.G., 'Van leervak naar denk- en doevak: Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlandse geschiedenisonderwijs', *Kleio* 17:3 (1976), 202 – 245.
- Vinck, Honoré, 'The influence of Colonial Ideology on Schoolbooks in the Belgian Congo', *Paedagogica Historica* 31:2 (2006), 354 – 405.

Websites

Lamé, Ewout, NRC Handelsblad, 'Een Surinaamse blik op slavernij'

<<https://www.nrc.nl/nieuws/2015/07/01/een-surinaamse-blik-op-de-slavernij-1512538-a774057>> [geraadpleegd op 7-8-2018].