

JOSÉ VAN DIJCK

Digitale autonomie en het onderwijs in tijden van AI en Big Tech

XUvA
XHvA
XVU

Kohnstammlezing 2026

Philip Kohnstamm



Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de faculteit Onderwijs en Opvoeding - Hogeschool van Amsterdam, de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen - Universiteit van Amsterdam, het Kohnstamm Instituut UvA BV en LEARN! Onderzoeksinstituut - Vrije Universiteit Amsterdam.

Vormgeving: Rémy Mettrop, Amsterdam

© José van Dijk / Amsterdam 2026.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

DE KOHNSTAMMLEZING

Digitale autonomie en het onderwijs in tijden van AI en Big Tech

JOSÉ VAN DIJCK

De Kohnstammlezing

Opvoeding en onderwijs verlangen een kritisch en levendig publiek debat. De docenten en onderzoekers van het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam*, een coalitie van opleidings- en onderzoeksinstituten, proberen maatschappelijke betrokkenheid te combineren met hoogwaardige opleidingen en gedegen onderzoek. Ze zetten daarmee een traditie voort die begon in 1919, het jaar waarin Philip Kohnstamm met de rede *Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek* het ambt van bijzonder hoogleraar in de opvoedkunde aanvaardde.

In die oratie beargumenteerde Kohnstamm dat de pedagogiek als wetenschap pas ‘waarlijk vrucht kan dragen’ indien ze in contact treedt met vragen van levensleer en wereldbeschouwing. Vanuit deze overtuiging ontwikkelde hij concrete methoden om de reken- en leesvaardigheid van kinderen te verbeteren en was hij een praktisch voorstander van het individuele leren van het kind. Kohnstamm werd in hetzelfde jaar tevens directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, dat leraren in het voortgezet onderwijs en aan de kweekscholen een pedagogische scholing bood, en waar onderzoek werd verricht ten behoeve van de schoolpraktijk. Beide taken leven voort bij de instituten die het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam* vormen.

Kohnstamm was een veelzijdig geleerde: filosoof, leerpsycholoog en theoloog. Opgeleid als natuurwetenschapper volgde hij in 1908, op 33-jarige leeftijd, zijn leermeester Van der Waals op als buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica. Bij zijn inauguratie plaatste hij kanttekeningen bij het dogma van het determinisme. Maar het was meer dan intellectuele twijfel die Kohnstamm al voor de eeuwwisseling aanzette tot maatschappelijke en politieke strijdlust, waarin liberale vrijzinnigheid en een diepgaande christelijke overtuiging samengingen. Kohnstamm was in geen enkel opzicht sektarisch in zijn overtuigingen; hij was een groot voorstander van het openbare debat met mensen van verschillende richtingen.

In de geest van het levenswerk van Kohnstamm zetten we de traditie voort van het ‘publieke debat over onderwijs en opvoeding’. De jaarlijkse Kohnstammlezing draagt daaraan bij. Voor de zesentwintigste Kohnstammlezing, *Digitale autonomie en het onderwijs in tijden van AI en Big Tech*, geven we het woord aan José van Dijk.

In haar lezing onderzoekt Van Dijk hoe de opmars van digitale technologieën in het onderwijs leidt tot nieuwe afhankelijkheden van die technologieën, en wat dat betekent voor de autonomie van leerlingen, leraren en onderwijsinstellingen.

Digitale technologieën zijn doorgedrongen tot in de haarvaten van onze samenleving en drukken een zwaar stempel op de onderwijssector. Wat vijftig jaar geleden begon met de introductie van de calculator in de klas, gevolgd door de (standalone) tekstverwerker en de laptop, is inmiddels uitgegroeid tot een indrukwekkend arsenaal van cloud-gebaseerde tools waaronder chatbots als Gemini en ChatGPT. Het publieke onderwijs speelt een cruciale rol in het leren omgaan met ICT-tools die steeds meer taken overnemen van mensen, vaak onder het mom van efficiëntie of gebruikersgemak. Maar ondertussen leidt het uitbesteden van vaardigheden aan machines tot een steeds grotere afhankelijkheid ervan.

Wat doet deze afhankelijkheid van digitale systemen met de autonomie van het opgroeiende kind en met de lerende jongere, of jongvolwassene? En wat betekent deze transformatie voor de school en de professionals die daar werken? Deze lezing gaat over verschillende vormen van digitale autonomie. Het eerste deel gaat over individuele autonomie van leerlingen en de professionele autonomie van leraren in het funderend onderwijs. Het tweede deel belicht institutionele autonomie: welke rol speelt de mbo-school als lerende organisatie en hoe verhoudt die zich tot technologieleveranciers? Het laatste deel is gewijd aan infrastructurele autonomie: hoe het hoger onderwijs steeds afhankelijker is geworden van Big Tech infrastructuur en hoe universiteiten in het tijdperk van AI kunnen bijdragen aan de onafhankelijkheid van onderwijs en onderzoek.

José van Dijk (1960) is universiteitshoogleraar media en digitale samenleving aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar sociale media, de impact van mediatechnologieën en tech-bedrijven op de digitale cultuur. In 2021 won zij de prestigieuze Spinoza-prijs van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Van 2015 tot 2018 was zij president van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW). Zij ontving eredoctoraten van de Universiteit van Lund (Zweden, 2019), de Universiteit van Oslo (2024) en de Universiteit Hasselt (2026). Haar boeken, *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media* (2013) en *The Platform Society. Public Values in a Connective World* (2018, met Thomas Poell en Martijn de Waal), werden vertaald in het Italiaans, Spaans en Chinees.

José van Dijk was in het verleden lid van de Stichting Lux et Libertas (NRC Handelsblad), Raad van Toezicht van de VPRO en Science Museum NEMO. Momenteel is zij o.a. voorzitter van de Stichting De Groene Amsterdammer en lid Raad van Toezicht van het Rijksmuseum.

COMITÉ KOHNSTAMMLEZING

- Prof. dr. Geertjan Overbeek (voorzitter), Onderzoeksinstituut Pedagogische en Onderwijswetenschappen, Universiteit van Amsterdam
- Ruben Fukkink, Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam
- Dr. Merlijn Karssen, Kohnstamm Instituut UvA BV
- Prof. dr. Nienke van Atteveldt, LEARN! Onderzoeksinstituut, Vrije Universiteit Amsterdam

Secretaris: Janneke Aben

“Hoe ver gaat nu de vormbaarheid van het denken binnen de schooljaren?

Hier staan wij nog voor betrekkelijk onontgonnen terrein, mede door de schromelijke tekorten aan hulpmiddelen, waarover het empirisch-didactisch onderwijs beschikt.” (Philip Kohnstamm in 1940, geciteerd in: Aldert Leen, *De ontwikkeling van het rekenonderwijs op de lagere school in de 19e en het begin van de 20ste eeuw*, Wolters, 1961, p. 142).

“That means dominant tech companies are now helping to steer what an entire generation of students learn about AI, and how they use it – with little rigorous evidence of educational benefits and mounting concerns that chatbots are spreading misinformation and eroding critical thinking.”

Nathalie Singer, *New York Times*, 26 oktober, 2025.

“I am much more concerned about the decline of thinking people than I am about the rise of thinking machines.”

Derek Thompson, *The Argument*, 22 september 2025.

Digitale autonomie en het onderwijs in tijden van AI en Big Tech

Inleiding

“Iedereen kent het wel: je hebt je huiswerk niet gemaakt en doet het even snel met ChatGPT. Of je hebt een schrijfpdracht voor Nederlands en je laat alle fouten eruit halen. Kinderen denken zelf niet meer na. Ik vind daarom dat ChatGPT en andere AI verboden moeten worden voor kinderen onder 18 jaar oud.”¹

Deze hartenkreet van de veertienjarige Charlotte verscheen enkele maanden geleden als ingezonden brief in *NRC Handelsblad*. Ze observeert dat de AI-tools, die door haar en haar medeleerlingen steeds frequenter worden gebruikt, de eigen creativiteit en originaliteit ondermijnen en resulteren in een foutloos maar futloos product. Het zoveelste vlakke Sinterklaasgedicht, de nietszeggende speeches voor een jarige klasgenoot en de opstellen in de onpersoonlijke stijl van ChatGPT vervelen haar. Charlotte pleit er dan ook voor om die tools op school af te schaffen en scholieren weer zelfstandig te laten nadenken.

Hoe kunnen kinderen, leraren en scholen – van lager en middelbaar tot hoger onderwijs – digitale autonomie nastreven in het tijdperk van Artificiële Intelligentie (AI) en Big Tech? Deze vraag wil ik vandaag graag verder uitdiepen in de Kohnstamm-lezing 2026. In 1940 klaagde Philip Kohnstamm nog over het schromelijk tekort aan hulpmiddelen waarover het onderwijs kon beschikken om het individuele kind te helpen leren; een kleine eeuw later lijkt het onderwijs overspoeld te worden door informatie- en communicatietechnologieën, die zowel het pedagogisch-didactisch klimaat als de organisatie van scholen steeds sterker sturen. Digitale technologieën zijn doorgedrongen tot in de haarvaten van onze samenleving, en ze drukken

een steeds zwaarder stempel op de onderwijssector. ‘Hulpmiddel’, de term die Kohnstamm nog gebruikte, is niet meer het juiste woord. Hardware en software, geproduceerd door grote bedrijven met enorme economische belangen, dicteren in toenemende mate de pedagogische en didactische methoden van scholen en de (cognitieve) gewoonten van studenten.

Wat een halve eeuw geleden begon met de introductie van de vulpen en de calculator in de klas, gevolgd door de (standalone) tekstverwerker en de laptop, is inmiddels uitgegroeid tot een indrukwekkend arsenaal aan cloud-gebaseerde tools. Software als Google Classroom en Microsoft Education is niet meer weg te denken uit het klaslokaal. Ditzelfde geldt voor leerlingvolgsystemen en ‘learning management-systemen’, waarin veel meer dan alleen cijfers worden bijgehouden. De recente opkomst van AI-chatbots zoals ChatGPT (OpenAI, MS), CoPilot (MS), Claude (Anthropic, Google) en Gemini (Google), Grok (XAI), Amazon Q (Amazon) en DeepSeek heeft daar nog een dimensie aan toegevoegd. Terwijl de razendsnelle verspreiding van mobieltjes en smartphones al had geleid tot een geheel nieuwe dynamiek in het sociale verkeer tussen leerlingen, ouders en docenten.

Het openbare onderwijs speelt inmiddels een cruciale rol in het leren omgaan met ICT-tools, die steeds meer taken overnemen van mensen, vaak onder het mom van efficiëntie of gebruikersgemak. Maar de overdracht van competenties en vaardigheden naar machines leidt tegelijkertijd tot een steeds grotere afhankelijkheid ervan. Charlotte merkt het haarscherp op: wij worden lui gemaakt door chatbots als ChatGPT, en dus vertrouwen we niet meer op ons denkvermogen of onze eigen creativiteit. Mijn vraag is dan ook: Wat doet deze groeiende afhankelijkheid van digitale systemen met de autonomie van het opgroeiende kind en de lerende jongvolwassene? En wat betekent deze transformatie voor het onderwijs en de professionals die daarin werkzaam zijn?

In deze lezing wil ik de kwestie van digitale autonomie op drie manieren aan de orde stellen, steeds toegepast op een ander onderwijsniveau. Het eerste deel gaat over *individuele autonomie* van leerlingen en *professionele autonomie* van docenten aan de hand van voorbeelden uit het funderend onderwijs. Het tweede deel is gewijd aan *institutionele autonomie*, ofwel de rol van de school als lerende organisatie

en hoe die zich verhoudt tot technologieleveranciers. Daarbij richt ik me vooral op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). En in het laatste deel ga ik nader in op *infrastructurele autonomie*, met als voorbeeld het hoger onderwijs. Ook deze onderwijssector is immers steeds afhankelijker geworden van door Big Tech geleverde infrastructuren, en dat roept de vraag op hoe universiteiten en andere instellingen van hoger onderwijs in het tijdperk van AI de onafhankelijkheid en publieke waarde van kennis, onderwijs en onderzoek kunnen waarborgen.

Individuele en professionele autonomie in het funderend onderwijs

Eigenlijk was het oude ideaal van Philip Kohnstamm heel simpel: professionele docenten helpen kinderen zelfstandig te leren. Bij hulpmiddelen dacht hij waarschijnlijk aan boeken, lesmethoden, schoolbord en krijt, pennen en potloden. Anno 2026 heeft een enorme EdTech-industrie zich gestort op de ontwikkeling van (AI-gedreven) tools voor het onderwijs: gepersonaliseerde digitale hulpmiddelen bedoeld om kinderen efficiënter te laten leren en docenten efficiënter te laten werken. Chatbots zijn handig voor tekstproducten zoals samenvattingen of recensies; met behulp van enkele prompts zijn ze in een handomdraai gemaakt, zonder zelf het boek te hebben gelezen of de voorstelling te hebben bijgewoond. Docenten kunnen die ingeleverde resultaten ook weer nakijken met behulp van nakijk-software, waardoor zij volgens de leveranciers veel tijd kunnen besparen.²

De snelle entree van ChatGPT en andere AI-tools in het klaslokaal maakt fundamentele vragen los over hun impact op het leerproces van leerlingen en de rol van leraren. Autonomie betekent voor een individuele leerling: het zelfstandig leren zoeken en wegen van informatie, denk- en beoordelingsvermogen ontwikkelen, kennis verwerken en die creatief omzetten in nieuwe inzichten. Dat proces draait niet zozeer om het ‘afleveren’ van goede producten, maar om het leren zelf: het gaat om fouten maken, opnieuw doen, beter denken, beter schrijven. Dat is een moeizaam proces, waarvan de essentie ‘vallen en opstaan’ is. Charlotte van veertien merkt dat ze alle plezier in leren verliest door de inzet van AI-tools. Niet alleen mist ze het

creatieve proces, maar ook merkt ze dat haar klasgenoten met weinig eigen inbreng goede cijfers kunnen halen, en dat werkt voor haar demotiverend. Als het ultieme doel van leren op school niet langer gericht is op zelfstandig leren nadenken maar in plaats daarvan op handig leren prompten, dan worden mensen straks wellicht hulpmiddelen van machines, in plaats van andersom.

Voor de docenten betekent autonomie dat hun professionele beoordelingsvermogen, expertise en pedagogisch-didactische kennis leidend zijn in het leerproces. Nu een deel van dat proces onder het mom van efficiëntie wordt uitbesteed aan vaak ondoorzichtige software en algoritmes, vragen docenten zich af wat nog hun belangrijkste taak is. De producten die leerlingen inleveren zijn gestandaardiseerde manieren om het leervermogen te testen, en als ook de nakijktak geautomatiseerd wordt, wat is dan nog de rol van het beoordelingsvermogen van de docent? Voor een artikel in *De Correspondent* interviewde Johannes Visser een leraar die experimenteerde met ChatGPT in de klas. Zijn opdracht om een verslag van een voorstelling te schrijven werd door een leerling uitgevoerd, niet door zelf te gaan kijken, maar door de video ervan te uploaden in ChatGPT en de chatbot daarna ook het verslag te laten schrijven. De leerling had alleen de prompts ingevoerd. Na twee jaar met ChatGPT in zijn lessen te hebben geworsteld concludeerde de leraar: ‘We zitten tegenwoordig in een *fucked up* situatie waarin we denken dat we de kwaliteit van een product aan het beoordelen zijn, maar eigenlijk beoordelen we hoe goed iemand overweg kan met AI.’³ Voor docenten kan efficiënter werken nooit een doel op zich zijn: als we het scholingsproces uitbesteden aan machines, wat willen we dan eigenlijk van de mensen die leerlingen opleiden?

Het delegeren van pedagogische verantwoordelijkheden aan ondoorzichtige algoritme-gedreven tools kan volgens onderzoekers de professionele autonomie van docenten behoorlijk ondermijnen (Perotta, 2024)⁴. De toenemende sturing van het leerproces door complexe systemen vertroebelt het zicht op hoe die verantwoordelijkheden verdeeld zijn tussen mens en machine. Daarom stelt de UNESCO in het recente rapport *AI and Education* (2025) dat scholieren recht hebben op een transparant leerproces: alle betrokkenen moeten toegang krijgen tot de algoritmische processen die schuilgaan achter software.⁵ Maar het blijkt allerm minst eenvoudig voor overheden of onderwijsautoriteiten om transparantie en verantwoordingsplicht

op te eisen bij technologiebedrijven die zeggen dat ze het beste met je voor hebben. Of voor leerlingen en leraren om betrokken te zijn bij het ontwerp en de ontwikkeling van AI-tools. Chatbots als ChatGPT, Gemini, Claude en CoPilot worden in razend tempo nog vernuftiger en daarmee ondoorzichtiger; we weten niet goed op basis van welke data de grote taalmodellen getraind zijn. Een leerling of docent heeft nauwelijks inzicht in de grotere technologische ontwikkelingen rond leren, laat staan dat ze daar invloed op hebben. Tegelijkertijd hebben die ontwikkelingen wel enorme impact op gebruikersgewoonten en de pedagogische relatie tussen leerling en docent.

Natuurlijk kunnen AI-tools bijdragen aan het zelfstandige leergedrag van kinderen, en kunnen zulke tools door leraren verdienstelijk in het onderwijs worden ingezet, al was het maar om hen te ontlasten bij arbeidsintensieve taken.⁶ Maar, zo stelt het UNESCO-rapport (p. 82), dan moeten leraren, leerlingen en deskundigen betrokken worden bij het ontwerp ervan en moet er in elke fase van dat proces openheid zijn over de onderliggende sturende algoritmes. Bovendien moet er veel meer onafhankelijk empirisch onderzoek worden gedaan naar de doelmatigheid van AI-tools, want de claims van EdTech bedrijven dat AI tot beter onderwijs voor leerlingen en tot minder werkdruk voor leraren leidt, zijn nauwelijks onderbouwd. Het bieden van transparantie en *evidence-based* advies is het doel van het Nationaal Onderwijs Lab AI (NOLAI), een groeifondsproject dat vanuit de Radboud Universiteit wordt geleid.⁷ Vakdocenten en scholen worden vanaf het begin betrokken in het ontwerpproces, zoals dat van AI-tools voor de ontwikkeling van thematische lesmaterialen, om creatieve vaardigheden van leerlingen te stimuleren. Of dit soort initiatieven de autonomie van leerlingen en leraren voldoende kan ondersteunen en waarborgen, moet nog blijken en daarvoor is veel onderzoek nodig.

Naast de individuele autonomie van leerlingen en de professionele autonomie van leraren moeten we ons ook afvragen hoe zelfstandig scholen kunnen zijn bij het inrichten van hun digitale omgeving. Wat betekent institutionele autonomie, de macht van de school om regie te voeren op haar eigen kerntaken en keuzes in het curriculum, in het tijdperk van AI? En hoe afhankelijk zijn ze daarbij van de producenten van EdTech en BigTech? Deze vragen wil ik uitwerken aan de hand van ontwikkelingen in het mbo.

Institutionele autonomie en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)

“Als je over een jaar met de hand programmeert, ben je een dinosaurus.” “AI wordt een banen-killer.” “Bill Gates: AI vervangt artsen en leraren binnen tien jaar.” Als we deze krantenkoppen mogen geloven, leiden de scholen hun studenten op voor banen die straks niet meer bestaan: programmeurs, docenten, maar ook zorgprofessionals en diagnostisch laboranten staan op het punt vervangen te worden door AI. De ‘job apocalypse’ die de tech-bedrijven voorspellen heeft consequenties voor alle vormen van onderwijs, maar zeker voor het mbo. ‘Gewoon’ programmeren is straks verleden tijd en ook de docent wordt overbodig, want studenten hebben immers AI om hen te gidsen door een oceaan aan informatie. In het verleden is het argument dat banen zullen verdwijnen vaak gebruikt als waarschuwing voor scholen om zich snel aan te passen aan de toekomst: bij de komst van de calculator, de televisie, de computer, *virtual reality* – steeds werd gewaarschuwd dat deze innovatie professionals overbodig zou maken.⁸ Maar die voorspellingen bleken zelden te kloppen, of hooguit ging het om een *verschuiving* van banen. En dat lijkt ook nu weer het geval. Het onderwijs zal niet zozeer de doemverhalen zoals gepropageerd door de industrie klakkeloos moeten volgen, maar dient zich opnieuw te bezinnen op haar kerntaken.

Wat betekent institutionele autonomie – de macht van de school om regie te voeren op haar eigen kerntaken en keuzes in het curriculum – in het tijdperk van AI en Big Tech? Veel narratieven stellen de ‘vooruitgang’ centraal: je kunt chatbots niet verbieden, dus is het beter ze te omarmen. Met andere woorden, leer studenten zo snel mogelijk de vaardigheden die nodig zijn om de nieuwe hulpmiddelen te gebruiken. Maar zo eenvoudig is het niet. De inzet van AI-tools heeft aanzienlijke impact op de pedagogiek, het curriculum en de informatiehuishouding van een onderwijsinstelling. Denk bijvoorbeeld aan de exameneis dat studenten zelfstandig bronnen moeten kunnen vinden, gebruiken en checken: hoe verandert de chatbot deze eis? En heeft een school voldoende inzicht in de werking van een chatbot (bijvoorbeeld het gebruik van gepersonaliseerde data of het vermelden van bronnen) om zelf regie te kunnen voeren op de inzet ervan in alle vakken?

Scholen hebben te maken met een *push* vanuit de tech-industrie om ‘hun’ software zo snel mogelijk in te zetten, vanuit de gedachte dat de kwaliteit en/of de efficiëntie van het onderwijs hierdoor groter wordt. De AI-gedreven software van Microsoft (CoPilot, ChatGPT) en Google (Gemini) wordt momenteel razendsnel ingebouwd in de platformsystemen waarop de school draait en worden daarmee onontkoombaar.⁹ Voor bedrijven is het hoogst interessant om jongeren zo vroeg mogelijk te binden aan hun specifieke tools, want wie eenmaal gewend is aan het werken met een softwarepakket, blijft vaak een trouwe gebruiker. Maar openbare scholen zijn publieke instellingen, geen private opleidingsinstituten, en dus moeten ze ervoor waken dat hun instelling keuzevrijheid garandeert en autonoom blijft in de zin van ‘merkonafhankelijk’. Zo hoorde ik laatst een docent informatica in het mbo opmerken dat hij het idee had dat zijn studenten steeds meer opgeleid werden tot ‘Microsoft servicemonteur’.

Scholen moeten ervoor waken te veel mee te buigen in de slogans van tech-bedrijven die belang hebben bij het propageren van hun eigen hardware en software. In het mbo is de vraag vanuit het beroepenveld van oudsher sterk verbonden met het curriculum, niet alleen via stageplekken maar ook via het stellen van standaarden en eisen aan gediplomeerden.¹⁰ Het is belangrijk dat mbo-scholen onafhankelijk blijven vaststellen hoe het curriculum eruit moet zien, om zo tegenwicht te bieden aan het eigenbelang van de tech-sector.

Institutionele autonomie in het tijdperk van AI betekent vooral dat scholen *mensen en menselijke waarden* centraal stellen in hun curricula. Minstens zo belangrijk als het aanleren van vaardigheden is het om studenten en docenten kritisch te leren reflecteren op hun inzet ervan. Waarom wordt voor AI gekozen en in welke situaties en met welk doel? En wanneer moeten docenten AI beslist *niet* inzetten? Zo kan het handig zijn om ChatGPT in de klas te laten gebruiken om bepaalde ideeën of visualisaties te genereren voor een project-presentatie. Maar wie een mbo-zorg student wil leren een goed intakegesprek met een patiënt te voeren, moet zich niet alleen afvragen wat de meerwaarde van een chatbot hierbij is, maar zal zich bovendien moeten beraden op de

implicaties ervan voor de privacy en waardigheid van de patiënt. Het aanleren van dit soort digitale geletterdheid is een institutionele verantwoordelijkheid, die mbo-scholen binnenkort in het vak ‘burgerschap’ gestalte kunnen geven.¹¹

Niet alleen het mbo maar de hele onderwijssector zal zich serieus moeten bezinnen op beleid ten aanzien van de inpassing van AI-tools in het curriculum, om niet blind te varen op de beloftes van tech-bedrijven. Vanuit de visie van de school zal dat beleid hopelijk waarden-gedreven en mensgericht zijn, in plaats van technologie-gedreven en machinegericht. In een recent rapport van onderzoeksbureau PBLQ (in opdracht van OCW) wordt de vraag uitgewerkt welke kansen en risico's er voor de toepassing van AI binnen het mbo liggen.¹² Het rapport legt uit welke waarden door de komst van AI extra aandacht behoeven: niet alleen de autonomie van studenten en docenten, maar ook privacy, menselijkheid, diversiteit en transparantie. Institutionele autonomie betekent dat onderwijsinstellingen zelf achter het stuur zitten bij het maken van keuzes rond de inzet van AI. Maar hoe realistisch is dat, stelt het PBLQ-rapport terecht, want de marktontwikkelingen gaan razendsnel en dreigen het onderwijs te overspoelen: “De meeste generatieve AI-tools zijn niet vanuit een onderwijskundige blik ontwikkeld, maar gaan wel in het onderwijs gebruikt worden” (p. 20).

De vraag is hoe instellingen zichzelf digitaal weerbaar kunnen maken om die regie te kunnen blijven voeren. Het beroepsonderwijs leidt op voor beroepen van vandaag én morgen, maar ook om onafhankelijk, innovatief en merk-agnostisch te zijn. En dat is niet eenvoudig, omdat de hele digitale infrastructuur waarop het onderwijs draait, in feite gestuurd wordt door enkele grote tech-bedrijven en een paar kleinere EdTech-spelers, die op hun beurt vaak afhankelijk zijn van Big Tech. Als tools eenmaal zijn ingebouwd in de diepste lagen van de digitale ecosystemen, hoe autonoom kun je dan nog zijn? Daarover gaat het laatste deel van mijn betoog vandaag: wat betekent *infrastructurele autonomie*, en is die eigenlijk nog wel mogelijk in het tijdperk van AI, grote taalmodellen en de daartoe benodigde cloudserver- en rekencapaciteit? Ik richt me hierbij in het bijzonder op de universiteit en het hoger onderwijs, de sector waarin ik zelf werkzaam ben.

Infrastructurele autonomie in het hoger onderwijs

In 2019 publiceerde *de Volkskrant* een ingezonden brief van alle rectoren en andere vertegenwoordigers van de Nederlandse universiteiten, waarin zij hun zorgen uitten over de digitale afhankelijkheid binnen hun organisatie van de Big Tech infrastructuur (*full disclosure*: ik was een van de ondertekenaars).¹³ Die zorgen betroffen destijds nog vooral de exploitatie van gepersonaliseerde studentdata, een onderdeel van het verdienmodel van tech-bedrijven. Enkele maanden daarna begon de coronapandemie, waardoor de afhankelijkheid van digitale ecosystemen voor afstandsonderwijs razendsnel toenam. Sindsdien is de outsourcing van digitale infrastructuur voor onderzoek, onderwijs en bedrijfsvoering naar clouddiensten van tech-bedrijven alleen maar verder toegenomen.¹⁴ Zes jaar later, in april 2025, stuurden meer dan 2.500 medewerkers hierover een open brief naar de universitaire bestuurders, waarin zij hun verontrusting hierover uitspraken (ik was een van de initiatiefnemers).¹⁵

Hun zorgen gaan over meer zaken dan commerciële databenutting en machtsconcentratie. Sinds het aantreden van de regering Trump-2 gaat het ook over de kwetsbaarheid van publieke organisaties (zoals universiteiten, gerechtshoven en gezondheidsinstellingen) als bewakers van publieke waarden. Toegang tot jouw eigen data op Amerikaanse servers was plots niet meer vanzelfsprekend. Zo besloot het Internationaal Strafhof onlangs over te stappen op een andere (open source) provider na te zijn afgesloten van Microsoftdiensten als gevolg van het besluit van dit hof om Netanyahu te vervolgen.¹⁶ De zorgen gaan eveneens over dataveiligheid, na concrete aanwijzingen dat er in opdracht van de Amerikaanse regering digitale onderzoeksdata zijn verwijderd, bijvoorbeeld over klimaatverandering. Toegang tot cruciale onderzoeksinfrastructuren is voor wetenschappers essentieel, net als kwaliteitscontrole over de integriteit daarvan.¹⁷ En ten slotte zijn er zorgen over het gebrek aan bruikbare alternatieven op het gebied van digitale infrastructuur: waarom hebben Nederlandse universiteiten niet méér geïnvesteerd in open, transparante en vooral waarden-gedreven infrastructuur?

Al deze zorgen leidden bij de universitaire bestuurders en werknemers tot de roep om *infrastructurele autonomie*. Dit kan worden omschreven als het vermogen van

instellingen voor onderwijs en onderzoek om zelf keuzes te maken in het digitale domein, zoals zeggenschap over de inrichting van de eigen digitale systemen en controle over hoe de eigen data verwerkt (mogen) worden, waar dat ligt opgeslagen en wie er toegang toe heeft tegen welke kosten.¹⁸ Die zeggenschap is niet vanzelfsprekend gezien de nieuwe geopolitieke verhoudingen, waarin handelssancties vaak politiek gemotiveerd zijn. Het toch al competitieve klimaat tussen de grote machtsblokken VS-China-Europa is verder geïntensiveerd door de ontwikkeling van AI. Universiteiten zijn van levensbelang voor alle partijen in de ‘AI-race’. Europa heeft, meer dan ooit, behoefte aan hoogopgeleide mensen die hun eigen digitale systemen kunnen bouwen en onderhouden (en vertrouwen). En juist dat technisch-academisch talent wordt verleid door tech-bedrijven die zich ‘ingraven’ in universitaire omgevingen, zowel in de VS als in Europa. Dit zijn immers *hotbeds* voor de verspreiding van AI-infrastructuur.

Een recent artikel in *The New York Times* openbaarde hoe bedrijven als OpenAI, Microsoft en Google hele campussen contracteren om gepersonaliseerde AI-tools uit te rollen en verder te ontwikkelen.¹⁹ Dit gebeurt onder andere bij California State University, een instelling met bijna een half miljoen studenten. Met gratis accounts voor studenten en docenten worden zij gestimuleerd om eigen tools te bouwen boven op de AI-infrastructuur geleverd door de bedrijven, waardoor hun chatbots nog slimmer en sneller worden. OpenAI’s vice-president Leah Belsey wordt in dit artikel geciteerd als: “Our vision is that, over time, AI would become part of the core infrastructure of higher education.” Met andere woorden: de vitale digitale infrastructuur wordt geleverd door bedrijven die tegelijkertijd een jonge generatie van studenten inlijven als (toekomstige) gebruikers, dataleveranciers én verbeteraars van hun producten. Die infrastructuur blijft natuurlijk (intellectueel) eigendom van de bedrijven, en dit staat in scherp contrast met de publieke missie van openbare universiteiten. Die moeten niet alleen publieke waarden zoals transparantie en privacy beschermen, maar ook academische kernwaarden zoals de integriteit/onafhankelijkheid van onderwijs en onderzoek kunnen garanderen.

Wat in de VS op grote schaal gebeurt met AI-bedrijven die hele campussen infrastructureel aan zich binden, is in Nederland ook aan de orde, al manifesteert die afhankelijkheid zich hier anders. Een enquête onder studenten van de Universi-

teit Utrecht laat zien dat het merendeel van de studenten een tool als ChatGPT of Gemini gebruikt tijdens hun opleiding.²⁰ Doorgaans doen studenten dit via een persoonlijke account – in tegenstelling tot de Amerikaanse studenten, die een gepersonaliseerde account van de universiteit krijgen – met als gevolg dat hun gebruik van AI zich afspeelt buiten de academische IT-infrastructuur. In Nederland hebben publieke instellingen een belangrijke taak bij het controleren van de waarden waarop een AI-infrastructuur gestoeld is; dat kan bijvoorbeeld via Data Privacy Impact Assessments (DPIA). Afgelopen jaar heeft SURF (de ondersteunende ICT-dienst voor het hoger onderwijs) na zo’n DPIA de aangesloten onderwijsinstellingen juist aangeraden terughoudend om te gaan met de inzet van CoPilot in Microsoft 365 pakketten voor het onderwijs, vooral vanwege gebleken risico’s met betrekking tot onnauwkeurige persoonsgegevens.²¹

Momenteel werken alle Nederlandse universiteiten afzonderlijk aan het opstellen van expliciete, duidelijke regels over AI-gebruik in het onderwijs en onderzoek. Nogmaals, er is veelal geen transparantie over de algoritmische werking van commerciële chatbots en op basis van welke datasets LLM’s getraind worden. Controle is dan ook moeilijk en vergt niet alleen (juridische en technische) expertise, maar vraagt ook gedegen onderzoek naar de manier waarop AI-tools ingezet worden en de effecten ervan. Wat hard nodig is, is een *gezamenlijk* beleid van de universiteiten over hoe zij regie kunnen voeren op de inzet van commerciële digitale infrastructuur en, indien die niet voldoet aan de voorwaarden voor onafhankelijk onderwijs en onderzoek, welke mogelijkheden er dan zijn voor alternatieven.

En dat brengt ons ten slotte bij een fundamenteel probleem: het *ontbreken van een alternatieve publieke digitale infrastructuur* in Nederland en Europa. Wat er momenteel niet is, is een *stack* van digitale diensten (van clouddiensten tot chatbots, van zoekmachines tot onderwijsapplicaties) die verankerd is in publieke waarden, die door universiteiten mede ontwikkeld en gedragen wordt, en waarmee zij hun academische kernwaarden kunnen veiligstellen. Universiteiten moeten immers onafhankelijk kunnen opereren, vrij van opgelegde politieke, religieuze, vooringenomen ideologische of commerciële beïnvloeding. Het thema ‘digitale autonomie’ staat gelukkig steeds hoger op de agenda’s van bestuurders; in januari 2026 is een commissie van Universiteiten van Nederland (UNL) aan het werk gegaan om dit

streven om te zetten in een gezamenlijke strategie en concrete initiatieven.²² Het is goed nieuws dat universiteiten, samen met SURF en het groeifondsprogramma Npuls zich hebben toegelegd op het ontwikkelen en testen van alternatieve (open source) infrastructuur. Zo ontwikkelt de Universiteit van Amsterdam de UvA AI Chat; deze applicatie is vergelijkbaar met ChatGPT, maar volledig in eigen beheer en speciaal ingericht voor studenten, docenten en medewerkers van de UvA.²³ SURF bouwt samen met TNO en het NFI aan GPT-NL: een Nederlands publiek alternatief voor grote taalmodellen op basis van kwalitatieve, rechtmatig verkregen data.²⁴ En enkele maanden geleden kreeg Nederland groen licht voor het starten van een AI-fabriek in Groningen: een faciliteit voor het trainen van grote taalmodellen op basis van beginselen als open source, transparantie en duurzaamheid.²⁵

Dit zijn allemaal kleine stapjes op weg naar het grotere ideaal van een onafhankelijke digitale infrastructuur – een infrastructuur die garant staat voor keuzevrijheid van tools, die transparantie biedt over de onderliggende architectuur, en die de data van studenten en wetenschappers veiligstelt. Zo'n *public stack* zou idealiter niet alleen door het hoger onderwijs maar ook door andere publieke sectoren, de Nederlandse overheid én de Europese Unie gedragen moeten worden. In de verte lonkt het ideaal van een 'Eurostack', die ook voor het onderwijs een veilige haven zou kunnen bieden. Nederlandse universiteiten zijn al sterk vertegenwoordigd in Europese netwerken voor hoger onderwijs, zeker ook waar het gaat over digitale infrastructuur.²⁶ Daarom kan de Nederlandse hoger onderwijssector een flinke stimulans geven aan het streven naar digitale autonomie. Want zonder infrastructurele autonomie, kunnen we noch institutionele autonomie, noch individuele autonomie garanderen. Hiermee ben ik aangekomen bij het laatste deel van mijn betoog.

Conclusie

Tijd om terug te gaan naar de hartenkreet van de veertienjarige Charlotte en vooral naar haar conclusie om ChatGPT te verbannen van school en te verbieden voor jongeren onder de achttien jaar – een rigoureuus voorstel waarover de meningen van deskundigen sterk uiteenlopen. Vanuit Charlottes verlangen naar (individuele) autonomie is zo’n verbod heel begrijpelijk; het gevaar van oppervlakkigheid, kwaliteitserosie en onbetrouwbaarheid van de geleverde schrijfproducten is immers reëel, net als het gevaar voor *deskilling* (“straks kunnen kinderen niks meer zelf”). Er zijn dan ook steeds meer voorstanders te vinden van de verbanning van AI uit de schoolgebouwen, evenals het weren van mobieltjes en laptops uit het klaslokaal.²⁷ Het belangrijkste argument daarvoor is meestal de wens om kinderen zelfstandig (onafhankelijk van technologische hulpmiddelen) te leren leren. Het belangrijkste argument daartegen is dat je AI-bots wel uit de klas kunt weghouden, maar leerlingen zullen ook buiten de school digitaal weerbaar moeten zijn. En die weerbaarheid aanleren is óók de verantwoordelijkheid van de school, net als het zorgdragen voor een onafhankelijke digitale infrastructuur.

Tussen verbannen en omarmen zitten nog talloze tussenwegen; daarom eindig ik mijn betoog met vier suggesties om de verschillende vormen van autonomie te ondersteunen:

1. *Individuele autonomie*: leer scholieren en studenten kritisch om te gaan met AI-tools en bouw deze kritische vaardigheden in in het curriculum. Leer hun ook *zonder* AI-tools te leren en als dat wel gebeurt, wees duidelijk met welk doel ze worden ingezet.
2. *Professionele autonomie*: geef docenten de ruimte om met elkaar in dialoog te gaan over de pedagogische impact van AI en om te experimenteren met verschillende AI-tools; stimuleer wetenschappelijk onderzoek naar wat werkt in de klas en wat vooral niet werkt.
3. *Institutionele autonomie*: zorg dat er keuzevrijheid blijft in het onderwijs door niet afhankelijk te worden van één leverancier van AI-tools; stimuleer de discussie tussen instellingen om tot gezamenlijk (inkoop)beleid ten aan-

- zien van AI-tools te komen in verschillende delen van het curriculum, waarbij condities gelden ten aanzien van de gebruikte tools en (data)veiligheid.
4. *Infrastructurele autonomie*: veranker de architectuur van digitale systemen in scholen in publieke (en academische) waarden en geef voldoende ondersteuning aan het ontwikkelen van software alternatieven, dit laatste ook met het oog op het binnenhalen (en -houden) van technisch talent.

Het streven naar digitale autonomie vergt een integrale en vooral gemeenschappelijke aanpak; autonoom worden kun je niet in je eentje. Nederland is uitstekend uitgerust om dit organisatorisch op te pakken. Het funderend onderwijs (po en vo) hebben steun van organisaties als SIVON (voor inkoop digitale middelen) en Kennisnet (voor support en expertise-ontwikkeling); het mbo en de universiteiten en hogescholen hebben met SURF een strategische partner om gezamenlijk als sector te opereren. Met NOLAI en soortgelijke groeifondsprojecten heeft de Nederlandse onderwijssector veel kennis in huis om het streven naar individuele, professionele, institutionele én infrastructurele autonomie te ondersteunen.²⁸ Wat verder zou bijdragen, is een overheidsbeleid dat de ontwikkeling van publieke digitale infrastructuur stimuleert, in samenhang met andere publieke sectoren.²⁹

Maar laten we vooral goed nadenken over welk tegengeluid Nederland en Europa kan laten horen in het licht van de push van Amerikaanse tech-bedrijven over AI en het onderwijs. In plaats van mee te gaan in het narratief van de onontkoombare technologierace, moeten we nadenken over een verhaal dat gaat over het slimmer maken van *mensen*. Een verhaal over weerbare jongeren die niet afhankelijk zijn van digitale hulpmiddelen om te kunnen leren. Een verhaal over leraren die duidelijke regels hanteren over wanneer wel en wanneer geen AI-tools te gebruiken en waarom. Een verhaal over scholen die regie voeren over hun eigen curriculum en met de hele onderwijssector beleid maken om de onafhankelijkheid van hun infrastructuur te waarborgen en zelf alternatieven te ontwikkelen. Wie digitale autonomie integraal benadert als een *collectief* belang, kan beleid maken dat impact heeft. Maar het onderwijs hoeft niet op de overheid te wachten om zelf aan de slag te gaan. De vier vormen van autonomie laten zien dat spelers en partijen *op elk niveau* (individueen, professionals, scholen, sectoren) kunnen bijdragen aan een sterke publieke missie in de digitale samenleving.

In de digitale wereld van 2026 zijn Kohnstamms ‘hulpmiddelen’ zelfsturende machines geworden, die continu geprompte content uitspugen. Content is het probleem niet; dat hebben we straks in overvloed. Wat schaars wordt, zijn menselijke geesten die geconcentreerde aandacht kunnen schenken. Laten we dus vooral daarin investeren: kritische denkers en bevlogen docenten.

EINDNOTEN

- 1 Charlotte Paulus van Pauwvliet, “ChatGPT moet verboden worden voor kinderen” *NRC Handelsblad*, 29 oktober 2025. <https://www.nrc.nl/nieuws/2025/10/29/chatgpt-moet-verboden-wor-den-voor-kinderen-a4910987>
- 2 Zie bijvoorbeeld de reclame voor “Test Correct” een tool voor nakijksoftware: <https://www.test-correct.nl/oplossingen/summatief-toetsen/automatisch-nakijken>. Citaat: “Het automatisch nakijken van toetsen biedt hier een uitkomst. Door repetitieve nakijktaken te automatiseren, kunnen docenten zich richten op wat echt belangrijk is: het ondersteunen van de groei en ontwikkeling van hun leerlingen.”
- 3 Johannes Visser, “Hoe een docent worstelt met ChatGPT” in *De Correspondent*, 23 april 2025. <https://decorrespondent.nl/16048/hoe-een-docent-worstelt-met-chatgpt/503d1488-c7e7-0315-27b8-7bba1a357bfb>
- 4 Carlo Perrotta, *Plug-and-Play Education. Knowledge and Learning in the age of platforms and AI*. 2024.
- 5 UNESCO, *Education and AI. Protecting the rights of learners* (Parijs: Unesco office, 2025). <https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-education-protecting-rights-learners>
- 6 A. Orhan & B. Last “De vraag is niet of AI het onderwijs verandert, de vraag is wie profiteert.” *NRC Handelsblad*, 13 november 2025. <https://www.nrc.nl/nieuws/2025/11/12/de-vraag-is-niet-of-ai-het-onderwijs-verandert-de-vraag-is-wie-pro-fiteert-a4912388>
- 7 NOLAI is het nationale onderwijslab AI voor het basis-, voortgezet- en speciaal onderwijs van Nederland, gefinancierd door het Nationaal Groei-fonds. <https://www.ru.nl/nolai>
- 8 Enkele jaren geleden werden virtual reality en de “metaverse” door Meta nog gelanceerd als de grote *gamechanger* voor het onderwijs. Onlangs werden de Reality Labs van Meta substantieel afgeschaald, omdat AI-ontwikkelingen de VR-technologie alweer achterhaald hebben.
- 9 Denk hierbij aan het inbouwen van ChatGPT en CoPilot in MS Office 365, MS Education en Bing; of Gemini in Google Classroom en Gogle Search. ChatGPT is eigendom van OpenAI, en 50% van de aandelen van OpenAI zijn in bezit van Microsoft.
- 10 Het SBB (Samenwerking Beroepsonderwijs en Be-roepsveld) heeft als wettelijke rol om diploma-ei-sen af te stemmen op de arbeidsmarkt; periodiek worden die eisen bijgesteld op basis van nieuwe inzichten uit het veld. In het SBB worden (big) tech-bedrijven vertegenwoordigd binnen de sector-kamer ICT en Creatieve Industrie door NLdigital.
- 11 Vanaf het studiejaar 2027-28 kunnen mbo-scholen (als ook de rest van het funderend onderwijs) de hernieuwde wettelijke burgerschapsopdracht inzet-ten, waarbinnen de democratische basiswaarden centraal staan. De inhoud van dit vak leent zich uitstekend om ook de maatschappelijke impact van AI te bespreken.
- 12 PBLQ rapport (2023). *Naar een waardengedreven toepassing van AI in het mbo*. Eind-rapportage in opdracht van het Ministerie van OCW. Juni 2023. <https://communities.surf.nl/files/Artikel/download/Eindrapportage%20-%20Verkenning%20AI%20in%20het%20-%28mbo-%29onderwijs%20Jinne%20PBLQ%20namens%20OCW.pdf>
- 13 Rectores van Nederlandse universiteiten, “Di-gitalisering bedreigt onze universiteit. Het is tijd om een grens te trekken.” *De Volkskrant*, 22 december 2019. <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/nederlandse-rectoren-waar-schuwen-voor-macht-van-techreuzen-b28e509f/>
- 14 In 2023 was bijna driekwart van de Nederlandse universiteiten overgestapt naar cloudbedrijven van Amerikaanse techbedrijven. Zie : Fiebig, T., Gürses, S., Hernandez Ganan, C., Kotkamp, E., Kuipers, F., Lindorfer, M., Prisse, M., & Sari, P. (2023). Heads in the Clouds? Measuring Universities’ Migration to Public Clouds: Implications for Privacy & Academic Freedom. In *Proceedings on Privacy Enhancing Technologies Symposium* (pp. 117–150) <https://doi.org/10.56553/popets-2023-0044>
- 15 J. van Dijk & A. Meijer (2025) Open Letter to the Executive University Board calling for a transfor-mation towards digital autonomy. <https://www.uu.nl/en/opinion/open-letter-to-the-executive-uni-versity-board-calling-for-a-transformation-to-digi-tal-autonomy>.

- 16 Zie: M. van Trigt, “Internationaal Strahof neemt afscheid van Microsoft 365.” *Binnenlands Bestuur*, 31 oktober 2025. <https://www.binnenlandsbestuur.nl/digitaal/internationaal-strahof-neemt-af-scheid-van-microsoft-365>
- 17 D. Booijs, “Van database naar diversiteitsbeleid: Trump gumt overheidsinformatie uit.” *NRC Handelsblad*, 29 januari 2025. <https://www.nrc.nl/nieuws/2025/01/29/van-database-tot-diversiteits-beleid-trump-gumt-amerikaanse-overheidsinformatie-uit-a4881331>
- 18 Zie bijvoorbeeld: Stahl, T. (2025). Academic Freedom and Digital Autonomy: Toward a Values-Based Digital Strategy for Universities. *Working paper University of Groningen*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17152199>. Zie ook: Van Dijk, J. & Meijer, A. (2026). “Op weg naar collectieve digitale autonomie voor Nederlandse universiteiten.” IOS-ThinkPaper, interne publicatie Universiteit Utrecht. <https://www.uu.nl/onderzoek/institutions-for-open-societies/publicaties/ios-think-papers-serie>
- 19 Zie: N. Singer, “Welcome to campus. Here’s your ChatGPT.” In: *The New York Times*, 7 juni 2025. <https://www.nytimes.com/2025/06/07/technology/chatgpt-openai-colleges.html>
- 20 I. Hesselink, “Bijna vier op de tien studenten gebruikt vaak ChatGPT” in *DUB*, 12 april 2024. <https://dub.uu.nl/nl/nieuws/bijna-vier-op-de-tien-studenten-gebruikt-vaak-chatgpt-0>
- 21 Zie SURF (15 september 2025) bericht: <https://www.kennisnet.nl/nieuws/surf-adviseert-microsoft-365-copilot-terughoudend-in-te-zetten-vanwege-privacyrisico's/>
- 22 Collectieve digitale autonomie gaat erom dat universiteiten zoveel mogelijk samen, in goed overleg, de regie nemen over hun digitale omgeving: 1) zodat ze de universitaire digitale omgeving en infrastructuur zelf kunnen inrichten en zo keuzevrijheid en zeggenschap hebben ten aanzien van software, AI, data en systemen; 2) zodat ze de werkprocessen binnen universiteiten op de zelf gekozen manier kunnen ondersteunen en faciliteren, op basis van de publieke waarden en academische kernwaarden die universiteiten nastreven en borgen; en 3) zodat zij zichzelf en hun digitale omgevingen veilig, robuust en weerbaar kunnen maken. Zie Van Dijk & Meijer, 2025, *IOS Think-Paper* (zie eindnoot 18).
- 23 Zie: UvA website (2025); UvA AI Chat: <https://www.uva.nl/over-de-uva/over-de-universiteit/ai/ai-in-het-onderwijs/uva-ai-chat/uva-ai-chat.html?cb>
- 24 Voor meer informatie over GPT-NL, zie: <https://gpt-nl.nl/>
- 25 Voor aankondiging van de Nederlandse AI-fabriek, zie: <https://www.surf.nl/themas/artificial-intelligence/grootschalige-nederlandse-ai-fabriek>
- 26 Zo bevindt zich het hoofdkwartier van Géant in Nederland – een organisatie die meer dan 10.000 instellingen en 50 miljoen gebruikers voor hoger onderwijs in Europa bedient – wat een uitstekende basis vormt voor het uitwisselen van *best practices* en het opschalen van (open source) initiatieven.
- 27 In een podcast met hoogleraar informatica Feliene Hermans (Emerce, 15 oktober 2025) vertelt zij hoe heilzaam het verbannen van alle apparaten (mobiel, laptops en AI software) uit de klas zou zijn, zeker tot de leeftijd van 12 jaar. <https://www.emerce.nl/interviews/podcast-felienne-hermans-grootste-slachtoffers-aihype-onze-kinderen>
- 28 Naast NOLAI zijn er nog twee projecten bekostigd uit Groeifondssubsidies die ik hier wil noemen: Edu-V <https://www.edu-v.org/over-edu-v/> werkt aan een digitaal ecosysteem met keurmerk waarmee scholen en leveranciers eenvoudig, veilig en betrouwbaar data kunnen delen. Binnen NPuls (<https://npuls.nl/het-verhaal-van-npuls>) werken publieke mbo-scholen, hogescholen en universiteiten aan de (digitale) transformatie van het onderwijs met speciale aandacht voor het waarde(n)vol inzetten van AI en data.
- 29 Denk bijvoorbeeld aan het beleid van de VNG op het gebied van digitale autonomie. Zie hiervoor: VNG Position paper Oktober 2025. <https://vng.nl/sites/default/files/2025-10/position-paper-digitale-autonomie.pdf>

Met dank aan Niels Kerssens, Wouter van der Horst en Geertjan Overbeek voor het meelesen en het kritische commentaar.

Eerder verschenen in de reeks Kohnstammlezingen

- Dolph Kohnstamm: *Hulp speciaal aan leerlingen met goede werklust* (2000)
Kees Schuyt: *Het onderbroken ritme* (2001)
Kees Fens: *Na vijftenzestig jaar* (2002)
Piet de Rooy: *Verstrikt in cijfers en anekdotes* (2003)
Henriëtte Maassen van den Brink: *De maat der dingen* (2004)
Vincent Icke: *Donkere materie: ons kind en het Heelal* (2006)
Frits van Oostrom: *Een zaak van alleman* (2007)
Pieter Winsemius (e.a.): *Niemand houdt van ze...* (2008)
Frank Furedi: *Socialisation as Behaviour Management and the Ascendancy of Expert Authority* (2009)
Christien Brinkgreve: *Het belang van emotioneel kapitaal* (2010)
Louise O. Fresco: *Feiten in Overvloed* (2011)
Rob Wijnberg: *Mediawijsheid in tijden van beeldvorming* (2012)
Sywert van Lienden: *Het karakter tussen personalities en robotbreinen* (2013)
James Kennedy: *Democratisch burgerschap als goede omgangsvorm* (2014)
Alexander Rinnooy Kan: *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* (2015)
Andrée van Es: *Liever onverschrokken dan handelingsverlegen* (2016)
Paul Verhaeghe: *Identiteit, autoriteit, onderwijs* (2017)
Femke Halsema: *Veilige plek voor onveilige meningen* (2019)
Mariëtte Hamer: *Samen leven, samen scholen* (2020)
Robbert Dijkgraaf: *Hoe talent op zijn plek valt* (2022)
Kim Putters: *De toekomst zal het leren* (2023)
Merel van Vroonhoven: *Wie van leraren uitvoerders maakt, creëert een samenleving zonder toekomst* (2024)
Martin Bootsma: *Het doorgeven van de traditie* (2025)

Kohnstammlezing 2026

XUvA
XHvA
XVU