

Les 4

Programma les 4

1. Utwikseling fan ûnderfinings mei it stazjerinnen op de A-kursus. Swierrichheden wurde bepraat. Wurdt der al tocht oan it oanfreegjen fan in eksamendatum en eksaminator foar it earste praktykeksamen? De stazjebegelieder freget de datum by de Afûk oan yn oerlis mei de hospitant en de Afûk soarget foar in eksaminator. Ynformaasje oer de eksamenles is tefinen yn les 2.

2. It fêststellen fan datum en plak fan de 5^{te} teoryles.

3. De opdrachten (húswurk) foar dizze les komme oan bar:

a. *Lesjaan*, s. 45-80, hdst. 5 ‘Underwiislearsituaasje’ en hdst. 6 ‘Media’. De trije skiften dy’t oanbrocht wurde kinne yn de didaktyske wurkfoarmen (*meidielende*, *freegjende* en *útmoegjende*, s. 51), moatte mei foarbylden oanjûn wurde kinne (se wurde gauris frege op it teory-eksamen). En ek dat de rol fan de lesjouwers navenant feroaret fan in *liedende* yn in mear *begeliedende* (fan ‘alles’ nei ‘neat’). Dat lêste kriget hjoed de dei hieltiten mear omtinken, mar de sintrale taak bliuwt de *ynliedende* rol fan de lesjouwer. Dy moat ynliede yn *kennis* (learstof op it mêd fan de Frysk taal en kultuer) en dêrnei soargje dat beskate *feardichheden* (ferstean, lêzen, praten, skriuwen) ûntwikkele wurde. Dat lêste kin de iene kear mear liedend en de oars kear mear begeliedend wêze. Ferlykje ek de opset fan de ‘Kursus Frysk skriuwen’ fandatoangeande.

It ferskil tusken *wurkfoarmen* en *learaktiviteiten* moat dúdlik makke wurde kinne en goed sichtber wêze op de matriksen (lessketsen). Kognitive learaktiviteiten freegje om in oare oanpak as affektive (bgl. as men in ‘gefoel’ of ‘hâlding’ feroarje wol). Dat moat ferdútst wurde kinne.

As der lûdop lêzen wurdt op in A-kursus (gjin eksamendoel), dan moat de reden en it doel oannimlik makke wurde kinne (s. 53-54). De ynterferinsjebestriding (s. 54 e.f.) en it hantearje kinnen fan taalnoarmen en in taalstandert binne wichtige Afûk-doelen, dy’t hieltiten wer omtinken freegje.

It haadstik oer de *media* moat troch de hospitant by de tiid brocht en holden wurde troch each te hawwen foar lettere publikaasjes. Benammen boeken en artikels dy’t foar de lestarieding of de lesrealisaasje brûkt wurde kinne.

Opdracht: It lêzen, útknippen en bewarjen fan publikaasjes op it mêd fan foar jo doelgroep brûkbere learmiddels en materialen út kranten en tydskriften (of oars) is in tige goed ding. Meitsje dêr dit jier in begjin mei en hâldt dat de kommende jierren fol.

b. Ut *Lesgeven* komme dy haadstikken oan ’e oarder dy’t op in eardere les (noch) ûnfoldwaande ynlaat en bepraat binne en in haadstik oer ‘Leerprocessen’ (s. 158-197). Mei oan de hân fan fragen (les 3) is dat haadstik taret troch ien of twa kursisten.

Opdracht: Hâld jo/jimme ynlieding foar de hiele groep.

c. Undúdlikheden of fraachpunten út de tredde les fan de skriuwkursus wurde bepraat. De aksinten (idioom/taalregels) binne oanjûn yn de foargeande les by de opdrachten foar it húswurk.

d. Fierders komme de opjûne *taalsoarchartikels* (eftergrûnliteratuer) op it aljemint (W. Dykstra en O.H. Sytstra) en it part fan it Afûk-learplan oer de taalnoarm (s. 6-7). Yn de *skriuwkursus* wurdt ek omtinken jûn oan Dykstra en Sytstra.

Opdracht: Ferlykje jo antwurden by dy fjouwer artikels yn in groepke fan 3 of 4 didaktykkursisten mei dy fan de oaren en jou oan wat de betsjutting fan de artikels foar jo is. Bepraat yn dat groepke eventuele ferskillen. Wêr binne dy oan ta te skriuwen?

Opm.: It wurkjen yn duo’s of groepkes fan 3 of 4 kursisten kin (soms) effektiver wêze as wannear’t de lieding allinnich (frontaal/klassikaal) útgiet fan de lesjouwer. Der is yn in groepke somtiden wat mear gelegenheid ta ûnderlinge ynteraksje en gearwurkjend learen. De kursisten moatte lykwols dan wol witte:

a. wat se dwaan moatte;

b. hoe/op hokfoar wize oft se wurkje moatte;

c. oft se en by wa en wannear’t se help freegje kinne;

- d. hoefolle tiid oft se hawwe;
- e. wat der mei de útkomst bart;
- f. wat se dwaan kinne as se (earder as oaren) klear binne.

Dat wol sizze dat de organisaasje (gong fan saken/prosedueren en elts syn taak yn it gehiel) dúdlik wêze moat. Dêr moatte dus ôfspraken oer makke wurde.

Der kin tocht wurde oan de folgjende *taken* foar de groepsleden:

- a. ien dy't it oerlis (wat) liedt: in *foarsitter*?
- b. ien dy't wichtige saken opskriuwt en dêr letter (plenêr) ferslach fan docht: in *skriuwer*?
- c. ien dy't neigiet oft de groepsleden har oan de opdracht hâlde en net tefolle ôfdwale: in *opdrachtbewekker*?
- d. ien dy't om de tiid tinkt dy't foar de opdracht stiet (bgl. in kertier of 20 min.): in *tiidbewekker*?
- e. ien dy't help freget by de dosint of oaren as de groep dat nedich achtet foar har eigen effektiviteit: in *helpynropper*?

Opdracht:

- a. Foarmje in groepke fan 3 of 4 kursisten. Dy kinne troch middel fan it lot (kaartsjes mei in beskate kleur of it nûmer fan de groep, dus tafallich) byinoar brocht wurde, mar de lesjouwer kin dat ek spontaan ferrinne litte. De wize fan byinoar bringen is fan belang as men faker yn groepkes wurket. Men moat tefoaren komme dat deselde kursisten altiten byinoar sitte.
- b. Bepreat de fjouwer artikels fan WD en OHS oan de hân fan boppesteand organisaasjemodel en lit plenêr witte:
 - hoe't it organisatoarysk gongen is en
 - wat it ynhâldlik opsmiten hat.
- e. Besprek fan *Les 3* fan de 'Kursus Frysk skriuwen'. Wat is nij foar de didaktyk-kursisten? Hat it al in funksje as neislachwurk by it tarieden fan lessen??

Opdrachten (húswurk) foar les 5

1. *Lesjaan*, hdst. 6, s. 80-103, oer 'Media' en hdst. 7 oer 'Groepearingsfoarmen', s. 105-113.

De *uli's* (ûnderwiislearienheden, s. 81-82) wurde net mear troch de Afûk brûkt en fernijd. De ûnderwiiskundige opbou bliuwt lykwols nijsgjirrich en ek de mooglikheden dy't se de lesjouwer biede om mear 'begelieder' te wêzen. De rol fan de lesjouwer kin dus (wat) feroarje as (gewoane) learboeken ferfongen wurde troch ûnderwiislearpakketten dy't mear mooglikheden biede foar *selsstannich* wurkjen en learen (tink ek om EduFrysk: on-line Frysk leare; www.afuk.nl). Faaks sil dy wei foar de hjoeddeiske ûnderwiislearsituaasje en learmiddels ek wer (mear) socht wurde moatte.

2. *Lesgeven*, hdst. 7 oer 'Leerdoelen en leerstof' (s. 200-223) wurdt taret troch ien of twa kursisten. It slút oan by de doelstellingsformulearring sa't dy yn *Lesjaan* jûn wurdt. Nim it begripeskema op s. 200 troch en kom dêr nei it trochlêzen fan it haadstik wer op werom.

Men kin doelen oarderje nei gebieten fan de persoanlikheid (kognityf, affektyf, sosjaal en eventueel motoarysk (útspraak) (par. 7.6). It ferskil tusken *reproduktive* en *produktive* behearskingsfoarmen (par. 7.7) moat eins ferdútst wurde kinne. Der moat boppedat oannimlik makke wurde kinne dat kognitive doelen op koarte termyn en affektive en sosjale doelen (bgl. in hâldingsferoaring foar it Frysk oer) gauris allinnich op lange(re) termyn berikt wurde kinne. Sokke doelen hawwe almeast in sterker *ideologyske* basis (kinne mear rjochte wêze op *wearden*, bgl. al of net Fryksinnich wêze en/of gâns/net folle *wearde* takenne oan it Frysk) en binne op mear persoanlikheidsaspekten rjochte as (allinnich) it kognitive. Wol hinget it 'wearde' takennen oan eat (bgl. it Frysk) wer gear mei 'kennis' fan dat weardegebiet en *kennis* is fansels benammen 'kognityf'.

It ûnderskied tusken mear *algemiene* en mear *konkrete* doelen (par. 7.6) moat yn ferbân brocht wurde kinne mei it *Afûk-learplan* (dat frij algemien formulearre is) en bygelyks in lesboek fan de Afûk (dat wer frij konkreet is). It belang fan dy (mear) algemiene doelen leit yn it feit dat de learmiddels mei har konkrete doelen dêr oan *toetst* wurde kinne en op grûn dêrfan *ferbettere*. Op basis fan in learplan kinne ek learmiddels skreaun wurde.

Inkelde *fragen/opdrachten* dy't foar de Afûk-situaasje fan belang binne, formulearje wy hjirûnder:

- a. Sprekt it jo oan wat der yn par 7.1 ('Entree') stiet oer de effektive dosint? Wêrom?
- b. Kinne jo oanjaan hokfoar twa aspekten oft der sitte moatte yn (konkrete) leardoelen en wêrom oft dat sa is? (par. 7.2; 7.9)

- c. Kinne jo oanjaan hokfoar prinsipen oft jo it measte oansprekke foar de opbou en de didaktyske folchoarder yn de Afûk-kursussen dêr't jo hospitearje? Wêrom? (par. 7.3)
- d. Wat tinkt jo fan it útgongspunt dat de learynhâlden sa libbensecht mooglik wêze moatte en de opdrachten safolle mooglik yn in 'gebrûkskontekst' pleatst wurde moatte? Wêrom? (par. 7.4)
- e. Kinne jo in stikmannich algemiene lesdoelen foar jo staaizeplak betinke en dy konkretisearje? (par. 7.6b)
- f. Wannear soe yn in Fryske kursus, bgl. in leargong foar NF of A, it kritysk tinken befoardere wurde moatte? (par. 7.8)
- g. Wat is it foardiel fan it formulearjen fan sa konkreet mooglike doelen? (par. 7.9)

3. Ut de 'Kursus Frysk skriuwen' wurdt *Les 4* yn grutte halen trochlêzen. De klam leit lykas wenst by de taalregels en it idioom (yn brede sin). Yn dizze les binne dat bgl. it skiedber brûken fan *betreklike foarnamwurdlike bywurden* en it goed brûken fan it bynwurd *oft* (par. 4.3). Lesjouwers en korrektors fan teksten binne harren ek lang net altiten goed bewust fan de problematyk! Hâld de noarm fan Buma, Tsjepkema en Feitsma as taalstandert foar eagen.

Nim ek kennis fan de opmerkings fan R. de Haan yn syn skriuwzizer *Mei freonlike groetnis* (Ljouwert: FA, 1995), in foar lesjouwers winliken ûnmisber boekje en mei om dy reden ynbound yn de *skriuwkursus* (it kin ek skôge wurde foar it eksamendossier). Op s. 128-129 besprekt er de bywurden *wêr't* en *dêr't* en de kombinaasjes mei it foarnamwurdlike *-sto*. Dêr kin men út leare dat de wurdboeknoarm (FW, 1984 en 1985) net altiten slaafsk folge wurde moat. Hantearje as standert safolle mooglik de *lang(st)e, folle* foarm: *dêr'tsto, wêr'tsto, sa'tsto, oftsto*.

De lesjouwer moat by steat wêze en lis oan de kursisten út wat it ferskil is tusken in haad- en bysin en hoe't dat yn it Frysk oan de bywurden te sjen wêze moat. Paragraaf 4.3.2 jout in koart oersjoch fan de problematyk.

By 'griemank' (par. 4.3.5) moat wat ekstra omtinken jûn wurde oan ynterferinsjes as 'kenlik', 'kloppe', '(op)lette' (ferl. ek WD syn taalgebrûk, 'mei', ensfh. It goed brûken fan 'komme' yn kombinaasje mei 'om' soe ek goed achtslein wurde moatte.

4. *Opdracht*: Lês foar de 5^{te} les de beide *taalsoarchpublikaasjes* fan D. Kalma (dy sitte yn de map):
- a. de ynlieding op *Freegje mar fierder*, 1943, en
 - b. in kopy fan it *Frysk taeleigen-boekje I*, 1946.

Kalma jout yn de earste publikaasje it wêzen fan de taalbloei oan en wiist op Waling Dykstra as in nei te folgjen foarbyld (noarm). Meitsje in úttreksel fan de haadsaken (sjoch ek de *skriuwkursus*, les 3.3.10 en 4.3.7).

Fragen:

- a. Wêr skriuwt Kalma it ûntfryskingsproses yn *Freegje mar fierder oan ta*? Hoe is de situaasje hjoed de dei (dus mear as 45 jier letter)?
- b. Wat makket neffens Kalma it wêzen fan taalbloei út? Wat tinkt jo dêr sels fan?
- c. Hoe tinkt Kalma oer de betsjutting fan Waling Dykstra en *De Pompeblêdden*?
- d. Op hokfoar trije wizen bedriigje de hollânismen neffens Kalma it Frysk? Kinne jo dat yn ferbân bringe mei de typen ynterferinsjes dy't jo earder leard hawwe?
- f. Ferlykje de opmerking fan Kalma oer de sinbou (syntaksis) mei de hjoeddeiske situaasje. Is dy noch sa?
- g. Wat tinkt jo fan de *leksikale* ynterferinsjes dy't Kalma neamt? Binne der ek *purismen* dy't hjoed de dei net mear bestriden wurde (hoege)?
- h. Wêrom achtet Kalma suverens op it stik fan de *siswizen* (Fryskeigen wizen fan sizzen) fan noch grutter belang as dy fan de *wurdfoarried*? Oan hokfoar soarte(n) ynterferinsjes docht jo dat tinken? Wat tinkt jo fan de foarbylden dy't er neamt?
- i. Hoe sjocht Kalma it *ferbân* tusken *taalsuverens* en *taalrykdom*?
- j. Hokfoar beheining hat de stúdzje fan taaleigen út learboekjes neffens Kalma en hoe wol er dat 'eigener' meitsje? Wat tinkt jo fan syn *didaktyske* útstellen?

Opdracht: Meitsje út Kalma syn taaleigenboekje I *It túch der út* in oersjoch fan idioom dat jo net bekend is en dat jo fêsthâlde wolle om dat sels brûke te kinnen of om dat yn jo lessen te ferarbeidzjen. Op 'e teoryles wurdt dy kar presintearre (myn kar fine jo yn de *skriuwkursus*).

5. *Opdracht*: Lês út it *Afûk-learplan 1990 en fierder* de paragrafen 2.1 en 2.2 (s. 8-12). De útgongspunten fan it taalûnderwiis fan de Afûk komme dêryn op it rabat. It giet om de fragen: *wat is taal, wat moat der leard wurde en hoe leare minsken taal*? Der moat oanjûn wurde kinne wêrom't by de Afûk as kursusynstitút de fyzje op taal

as (in sa geef mooglik) *kommunikaasjemiddel* ornaris swierder waacht as dy fan taal as *systeem* (s. 8). It model fan Krashen en dat fan Gal'perin moatte foarinoar oer set wurde kinne. Dat jildt ek foar it belang fan dy modellen foar de kursussen fan net-Frysktaligen (de *klam* leit op it *kommunikative*, mei romte foar *regels* as dat echt nedich is) en dy fan Frysktaligen (de *klam* ferskood wat mear nei it 'kognitive', d.w.s. nei it oanlearen fan taalregels; mar wol altiten yn tsjinst fan it taalbrûken; dus nea regels om de regels).

In ferstannige yntegraasje fan beide opfettings as grûnslach foar it meitsjen fan in *learplan* en *learboeken* sil grif it measte fertuten dwaan.

Fragen:

- a. Hoe kin men taal opfetsje?
- b. Hoe leare minsken taal neffens Krashen? Hokfoar trije soarten taalaktiviteiten ûnderskiedt er?
- c. Yn hokfoar soarte fan ûnderwiis kin it model fan betsjutting wêze?
- d. Wat wol de Afûk út Krashen syn teory fêsthâlde as weardefol?
- e. Wêr is it (taallear)model fan Gal'perin op rjochte?
- f. Hokfoar trije stappen binne nedich om it taalfjild op grûn fan Gal'perin syn teory yn 'e macht te krijen?
- g. Hoe sjocht it learplan de relaasje tusken de 'kommunikative' en de 'kognitive' oanpak mei it each op de Afûk-kursussen?
- h. Hokfoar faze wurdt ûndersteld, foar't net-Frysktaligen nei in praatkursus ta kinne?
- i. Hokfoar doelgroepen besykje (benammen) de Afûk-leargongen en hokfoar doelgroepen misse winliken noch tefolle?

It belang fan de organisaasjeform by it lesjaan

De lêste jierren is (wie?) der in sterker oanstriid fan guon wittenskippers en fan beliedsmakkers by de ryksoerheid om it tradisjonele klassikale ûnderwiis te ferfangen troch in situaasjes wêryn't de learlingen (kursisten) safolle mooglik selsstannich leare (in stúdzjehûseftige oanpak dus) moatte. De ferûnderstelling is dat de learlingen dan better leare (soene). Dat it learen (it jin oaneigenjen fan kennis en feardichheden) dêr altiten better fan wurdt, is lykwols mar tige de fraach. Hurde bewizen bliuwe noch út. Almeast binne de berjochten oer it selsstannich learen (mei in protte eigen stjoering fan de kursist) negatyf.

Learrisseltaten komme ta stân troch de *kenaktiviteiten* (kognitive prossessen) fan de learder sels en dy (goede of minne) risseltaten kinne wer oanlieding jaan (dy jouwe 'feedback') ta fierdere kenaktiviteiten.

Dêrby binne as oanfolging trije saken fan belang:

- a. De learende persoan is himsels bewust fan syn eigen *kenaktiviteit* of syn eigen *learproses* (ek wol in *metakognitive* aktiviteit neamd) en stjoert dat sels *bewust*. Hy set eksplisyt learstappen om in doel te berikken.
- b. De learende persoan skriuwt syn learrisseltaten ta oan beskate *faktors*, lykas syn eigen kapasiteiten en/of ynspanning, syn oanpak, oare persoanen dy't mei- of tsjinwurkje, of oan it tafal (in tsjinstuit of gelok). Sok *taskriuwen* oan oarsaken wurdt *attribúsje* neamd. It binne faktors dy't de learder al of net yn 'e hân hat (ynspannings kin men fergrutsje [leit oan de persoan sels], mar gelok of ûngelok kin men almeast net beynfloedzje [leit net oan de persoan sels]). Soks kin liede ta in selsbyld dat negatyf (ik kin neat oan dy risseltaten ferbetterje) of posityf (ik kin der wol wat oan dwaan) is. Sa'n attribúsje (taskriuwen oan) kin der ta liede ta men steech fêsthâldt oan in beskate (goede of ferkearde) oanpak.
- c. De learende persoan kin mear of minder *motivearre* dwaande wêze, bgl. troch syn (a) positive of negative *learrisseltaten* en syn positive of negative (b) *attribúsje*.

Hoe kin it learen no it bêste befoardere wurde? Ut alderlei publikaasje kin konkludearre wurde dat soks net yn it foarste plak leit oan de organisaasjeform fan de les(sen) (ferl. ek de kopy "'Klassikaal onderwijs versus zelfstandig leren' is een verkeerde discussie" fan Karel Stokking). It beneamen fan alderlei (didaktyske) aktiviteiten (learfunksjes) dy't it learen ferbetterje soene, liket hiel sinfol, mar der moatte dochs fraachtekens by set wurde. De listen mei sokke learfunksjes meitsje in tafallige en eigenwillige yndruk en binne (te) grut yn oantal om te hantearjen. It liket der derby op dat it learen allinnich mar sjoen wurdt as in út te fieren *proseduere* (learfoarmen of foarmaspekten) om dêrmei greep te hâlden op it learproses.

It giet lykwols net yn it foarste plak dat learlingen of kursisten *alderlei learstappen* leare te setten. By minsken mei in lege yntelliginsje is dat in te grutte eask en foar flugge, skrandere kursisten remmet soks ôf. Wat de *motor* fan it learen oan 'e gong hâldt, is dat it learen foar de kursist foar him *safolle mooglik betsjutting* kriget. Dat hâldt yn dat learlingen of kursisten aktyf oan it learen binne omdat it harren *ferbylding* stimulearret, it harren

rekket of omdat se der *oandien* fan reitsje, it troch harren as *weardefol* sjoen wurdt en it harren de mooglikheid biedt harren *earne foar yn te setten*. Se *wolle* dan witte hoe't eat yninoar sit, *wolle* earne goed yn wurde of wat moais meitsje. Soks is net samar yn hokfoar learmodel dan ek ûnder te bringen. It is wat *mysterieus*, suver wat *mystysk*. It rekket de *keunst* fan it lesjaan dy't boppe alderlei 'gewoane' *kunde* en *kundichheden* útstekt. Wa't as lesjouwer sokke *driuwfearren* oproppe kin of net frustrearret, hat lykwols noch wol hiel wat te organisearjen en foarm te jaan, mar wit dat it yn lêste ynstânsje nèt om dy organisaasje foarm giet!

Boarnen; skiednis fan de Fryslannen

Ut publikaasjes op it mêd fan de skiednis fan in doarp, stêd of gea kinne Afûk-lesjouwers hiel wat kennis en ynsjoch helje. It is lykwols fan belang om dy kennis te pleatsen yn in grutter ferbân: Fryslân (de trije Fryslannen: Westerlauwersk, East- en Noard-Fryslân), Nederlân, Dútsklân, Europa. It opsykje kinnen fan ferklearrings fan plaknammen is yn dat ferbân ek nijsgjirrich (sjoch de publikaasje fan Beetstra). Yn alle gefallen hawwe de kursisten oant 2007 noch stúdzje makke fan: D. Kooistra en H. Oldenhof, *Fryslân ferline. Skiednis fan Fryslân fan iistiden oant no* (Ljouwert: Afûk, 2001). En nei 2007 fan K. Huisman, *Koarte skiednis fan Fryslân* (Ljouwert: Afûk, 2007, 22 siden). Dat skiednisprogramma is ornearre foar de B-kursus. Yn de 'Koarte skiednis' wurdt ferwiisd nei K. Huisman, *De Friese geschiedenis in meer dan 100 verhalen* (Amsterdam: Van Genneep, [2003], 332 siden). Ut dat lêste boek, dat is ûnderdiel fan it skiednisprogramma, moatte 15 (koarte) ferhalen fan ien of inkelde siden as yllustraasje lêzen wurde.

De ferbining tusken de Fryske taal en skiednis (de *útwindige* of *eksterne* taalskiednis) hat alderlei reitsflakken mei de (*ekonomyske* en *politike*) *machten* om ús hinne. Dy *machten* hawwe troch de tiid hinne it plak fan it Frysk tige mei beskaat. Dêr binne aparte publikaasjes oer ferskynd, mar der leit ek hiel wat ynformaasjes yn de foarm fan haadstikken yn mear algemiene skiedniswurken of yn de foarm fan artikels. Wy jouwe yn de kommende les op dat mêd in stikmannich titels.

Mear algemiene, somtiden ek ynter-Fryske, histoaryske eftergrûnliteratuer

- Algra, N.E., *Oudfries recht 800-1256*. Ljouwert: Fryske Akademy, 2000.
- Bantelmann, A., A. Panten, R. Kuschart en Th. Steensen, *Geschichte Nordfrieslands*. Braist/Bredstedt: Nordfriisk Instituut, 1995 (in prachtich útfierd standertwurk, dat tusken 2003 en 2006 opsplittet en aktualisearre/bewurke is yn 5 aparte dieltsjes, mei as diel 6 in 'Zeittafel und Register').
- Beetstra, T.W., *Toponimen en toponimyske eleminten yn Fryslân. In analytyske bibliografy ca. 1835-1980*. Ljouwert: Fryske Akademy, 1987.
- Behre, K.-E. en H. van Lengen (red.), *Ostfriesland. Geschichte und Gestalt einer Kulturlandschaft*, Aurich: Ostfriesische Landschaft, 1996 (in prachtich útfierd standertwurk).
- Borchling, C. en R. Müss, *Die Friesen*. Breslau: Ferdinand Hirt, 1931 (der is ek in werprintinge fan 2001).
- Dekkers, Cl., G. Dorren en R. van Eerden, *Het land van Hilde. Archeologie in het Noord-Hollandse kustgebied*. Utrecht: Uitg. Matrijs, 2006 (trefflik yllustrearre boek mei deryn ek de skiednis fan de Friezen oant en mei de 8^{ste} ieu).
- Eekhoff, W., *Beknopte Geschiedenis van Friesland, in Hoofdtrekken*. Leeuwarden: W. Eekhoff, 1851 (2^{de} printinge, Groningen: Forester B.V., 1976).
- Halbertsma, H., *Frieslands oudheid*. Utrecht: Matrijs, 2000 (in standertwurk).
- Frieswijk, J. Huizinga, L. Jansma en Y. Kuiper (red.), *Skiednis fan Fryslân. 1750-1995*. Amsterdam/Meppel/Ljouwert: Boom/Fryske Akademy, 1998 (in nij standertwurk; der is ek in Hollânsktalige edysje).
- Gildemacher, K.F., *Friese plaatsnamen. Alle steden, dorpen en gehuchten*. Leeuwarden: Friese Pers Boekerij bv, 2007 (FA nû. 1013).
- Heck, Ph. (m.m.f. Th. Siebs), *Die altfriesische Gerichtsverfassung*. Weimar: Hermann Böhlau, 1894.
- Huisman, K., *In pylgerreis troch de tiid/A pilgrimage through time*. Ljouwert: Utjouwerij Frysk en Frij, 2000 (in trefflik koart skiednissoersjoch yn it Frysk en it Ingelsk!).
- Huisman, K., *De Friese geschiedenis in meer dan 100 verhalen*. Amsterdam: Van Genneep, [2003] (332 siden; [ek] ûnderdiel fan Afûk-Leargong-B).
- Huisman, K., *Friesland heeft zijn eigen verhaal. Pleidooi voor een niet-Randstedelijke geschiedenis canon*. Leeuwarden/Utrecht: Steven Sterk Uitgevers, 2007 (62 siden).
- Huisman, K., *Koarte skiednis fan Fryslân*. Ljouwert: Afûk, 2007, 22 siden; yn 2007-'08 ûnderdiel fan Afûk-Leargong-B).
- Jong, A. de (gearst.), *Fries Stamboek 500 jaar proza uit Friesland*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact, 2000 (Hollânsktalige karlêzing).
- Kalma, D., *Skiednis fan Fryslân*, Ljouwert/Grou: Douwe Kalma Stifting/Utjouwerij 'Fryslân', 1965 (3^{de} printinge, bewurke troch G.N. Visser).

- Kalma, J.J., J.J. Spahr van der Hoek en K. de Vries (red.), *Geschiedenis van Friesland*, Drachten: Laverman, 1968 (in âlder standertwurk).
- Kramer e.o. (red.), *Koningen van de Noordzee*, Grongen/Assen: Noordboek/Bureau Walburg, 2003.
- Möhlmann, G., *Schets van de geschiedenis van Oost-Friesland*. Leeuwarden: Miedema Pers, 1973.
- Molen, S.J. van der, *Oorsprong en geschiedenis van de Friezen*. Amsterdam/Brussel: Elsevier, 1981.
- Nienes, A.-P. van, B. de Vries en S. van der Woude (red.), *Fryslân 500 (1498-1998), Vijf eeuwen provinciaal bestuur*. Ljouwert: Friese Pers, 1998.
- Oppewal, T., B. Gezelle Meerburg, J. Krol, T. Steenmeijer-Wielenga (red.), *Zolang de wind van de wolken waait. Geschiedenis van de Friese literatuur*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2006 (399 siden; wurdt nei 2007 ek brûkt by de B- en C-kursus fan de Afûk foar literatuer; in moai útfierd boek).
- Steensen, Th. (red.), *Das grosse Nordfriesland-Buch*. Bredstedt: Nordfriisk Instituut/Ellert & Richter Verlag, [2000] (in prachtich útfierd boek).
- Siewertsen B., *De vergeten Friezen in Denemarken*. Digitaal oan te klikken: www.dedeensefriezen.nl (frij swakke oersetting fan 'Friserne - vore glemte forfædre', Lyngby: Slot Forlag, Denemark)
- Vries, O., *Asega, is het dingtijd? De hoogtepunten van de Oudefriese tekstoverlevering*. Leeuwarden/Utrecht: Steven Sterk, 2007 (535 siden; in prachtich útfierd boek mei Aldfryske teksten dy't oerset binne yn it Hollânsk en it Nijfrysk).

Hokfoar publikaasjes soene jo dêr sels noch oan taheakje wolle?