

## *Diffinio Ymgysylltiad Rhieni ag AGA: o berthnasoedd i bartneriaethau*

YR ATHRO JANET GOODALL<sup>1</sup>, DR HELEN LEWIS<sup>1</sup>,  
DR ZOE CLEGG<sup>1</sup>, DR ANNAMARI YLONEN<sup>1</sup>,  
CHRIS WOLFE<sup>1</sup>, SION OWEN<sup>1</sup>, YR ATHRO  
CARL HUGHES<sup>2</sup>, DR MARGIAD WILLIAMS<sup>2</sup>,  
DELYTH ROBERTS<sup>2</sup> A DR IBTIHAL RAMADAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Prifysgol Abertawe, <sup>2</sup>Prifysgol Bangor, <sup>3</sup>Prifysgol Glasgow

### CRYNODEB ACADEMAIDD

Mae'r papur hwn yn cyflwyno golwg unigryw a'r werth c anfyddedig ymgysylltiad rhieni â dysgu plant o fewn Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA) yng Nghymru, yr ymchwiliad cyntaf o'i fath. Mae'n deillio o brosiect ymchwil dan nawdd Llywodraeth Cymru gan dimau o Brifysgolion Abertawe a Bangor. Mae'r papur yn adrodd barn darparwyr AGA, athrawon dan hyfforddiant, mentoriaid, rhieni a rhanddeiliaid allanol, ynglŷn â'u profiadau yn ystod cyfnod clo'r pandemig. Canfu'r ymchwil, er bod yr holl rhanddeiliaid yn gwerthfawrogi ymgysylltiad rhieni, roedd diffyg cysondeb ynghylch sut yr oedd hyn yn cael ei ddiffinio a'i weithredu. Mae'r papur yn cynnig datgysylltiad rhwng damcaniaeth fabwysiedig a damcaniaeth ar waith, o ran ymgysylltiad rhieni â dysgu plant, ac yn gorffen gydag argymhellion ar gyfer polisi, ymarfer ac ymchwil bellach.

### CRYNODEB YMARFEROL

Mae'r papur hwn yn cynnig trosolwg o brosiect a ymchwiliodd i le ymgysylltiad rhieni mewn dysgu a'r ddealltwriaeth ohono, o ran sut y mae athrawon yn cael eu hyfforddi yng Nghymru. Canfu'r prosiect, er bod

ymgysylltiad rhieni'n cael ei werthfawrogi gan yr holl randdeiliaid, roedd diffyg cysondeb ynghylch sut yr oedd hyn yn cael ei ddiffinio a'i roi ar waith. Mae'r erthygl yn awgrymu y gallai hyn ymwneud â'r gwahaniaeth rhwng y ddamcaniaeth mae pobl yn proffesu eu bod yn credu ynddi (damcaniaeth fabwysiedig) a'r pethau y mae pobl yn eu gwneud mewn gwirionedd (damcaniaeth ar waith).

**Geiriau allweddol:** Cymru, ymgysylltiad rhieni, addysg gychwynnol athrawon

---

Mae'r papur yn cyflwyno golwg unigryw ar werth canfyddedig ymgysylltiad rhieni â dysgu plant o fewn Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA) yng Nghymru, yr ymchwiliad cyntaf o'i fath. Mae'n deillio o brosiect ymchwil dan nawdd Llywodraeth Cymru gan dimau o Brifysgolion Abertawe a Bangor. Mae'r papur yn adrodd barn darparwyr AGA, athrawon dan hyfforddiant, mentoriaid, rhieni a rhanddeiliaid allanol, ynglŷn â'u profiadau yn ystod cyfnod clo'r pandemig. Mae'n cloi gydag argymhellion ar gyfer ymarfer a meysydd ar gyfer ymchwil bellach. Mae'r papur yn datblygu'r maes trwy ddod â lleisiau athrawon dan hyfforddiant, darparwyr AGA a rhieni ynghyd, i gynnig dealltwriaeth unigryw o'r sefyllfa yng Nghymru, dealltwriaeth a fydd yn berthnasol i systemau eraill yn ehangach.

Mae'r papur yn dechrau gydag archwiliad o ymgysylltiad rhieni â dysgu a lle hynny (neu ddiffyg hynny) mewn AGA. Rydym yn symud ymlaen i drafod y prosiect cydweithredol, ei nodau, ei ddulliau a'i ganfyddiadau. Wedyn rydym yn trafod y canfyddiadau hyn gan ystyried y llenyddiaeth yn fwy cyffredinol. Yn olaf, rydym yn cynnig awgrymiadau ar gyfer polisi, ymarfer ac ymchwil bellach.

### *Cefndir/cyd-destun*

#### *1.1. Ymgysylltiad rhieni â dysgu*

Mae gwerth ymgysylltiad rhieni â dysgu yn gyfarwydd yn y llenyddiaeth (Jeynes 2005, Jeynes 2008, Fan a Williams 2010, Jeynes 2011). Mae cefnogaeth rhieni i ddysgu yn gallu hybu cyfraddau dychwelyd gwaith cartref, lleihau absenoldeb, cefnogi ymgysylltiad â gwaith ysgol ac yn y pen draw

helpu i wella cyflawniad. (Gweler Boonk, Gijsselaers et al. 2018 am dro-solwg cynhwysfawr o'r llenyddiaeth)

Fodd bynnag, mae'r llenyddiaeth yn ei gwneud yn glir hefyd nad yw gwerth ymgysylltiad rhieni â dysgu'n cael ei ddeall na'i gefnogi mewn ysgolion yn aml (Lewis a Forman 2002, Addi-Raccach ac Ainhoren 2009), a hynny am resymau amrywiol (Goodall 2021). Mae'r sefyllfa hon yn parhau er gwaethaf mentrau gwahanol lywodraethau i dynnu sylw at bwysigrwydd cefnogaeth i ymgysylltiad rhieni (No Child Left Behind yn yr Unol Daleithiau, y Parental Involvement Act yn yr Alban (Llywodraeth yr Alban 2018), a Phhecyn Cymorth Ymgysylltu â'r Gymuned a Theuluoedd yng Nghymru (Llywodraeth Cymru 2015)). Mae'n ymddangos nad yw ymarfer yn y maes hwn wedi cadw i fyny â'r ymchwil (Patte 2011), gydag athrawon yn ystyried ymgysylltiad rhieni fel rhywbeth sy'n ymwneud â rhyngweithio rhwng staff ysgol a rhieni (Harris a Goodall 2008), gan ofni ymyrraeth rhieni mewn addysg (Patrice, Lydia et al. 2017), ac yn aml yn gweithio mewn sefydliadau nad ydynt yn blaenoriaethu ymgysylltiad effeithiol rhieni â dysgu (Addi-Raccach ac Ainhoren 2009).

### *1.2. Pwysigrwydd diffiniadau*

Un o'r materion sy'n cyfrannu at y diffyg cefnogaeth i ymgysylltiad rhieni â dysgu yw camddealltwriaeth o'r hyn mae'n ei olygu a beth sydd ynghlwm wrth yr arfer. Gwahaniaethwyd rhwng ymwneud rhieni ag addysgu, lle mae rhieni'n ymwneud yn bennaf â staff ysgol, sy'n cael ei ystyried yn aml fel helpu'r athro (Berkowitz, Astor et al. 2017, Daniels 2020), ac ymgysylltiad rhieni â dysgu, sy'n cael ei ddeall orau fel rhyngweithio rhwng aelodau o'r teulu a phlant (Borgonovi a Montt 2012, Goodall a Montgomery 2014). Er bod y cyntaf, ymwneud rhieni, yn ddefnyddiol ac yn gallu bod yn garreg gamu tuag at fwy o ymgysylltu, yr ail, rhyngweithio rhieni â phlant, sy'n cael yr effeithiau cadarnhaol mwyaf ar gyflawniad a chanlyniadau (Jeynes 2005, Jeynes 2008, Fan a Williams 2010, Jeynes 2012). Mae'n bwysig, felly, bod y gwahaniaeth hwn yn amlwg i athrawon dan hyfforddiant, fel elfen o'u hyfforddiant, a bod y ddealltwriaeth hon yn cael ei rhannu rhwng staff ysgol, darparwyr AGA a rhieni (de Oliveira Lima 2019).

Mae'r Goodall a Montgomery (2014) yn rhagdybio continwwm o ymwneud rhieni â dysgu – dan arweiniad ysgol, gyda ffocws ar yr ysgol (Crozier 1999, Souto-Manning a Swick 2006, Gasper 2013) – hyd at bartneriaeth ddilys rhwng teuluoedd a staff yr ysgol. Mae'r bartneriaeth hon yn seiliedig ar gyd-ddealltwriaeth a pharch at alluedd priodol y ddwy ochr

(Goodall a Montgomery, 2014; Goodall, 2017). Wrth gomisiynu'r ymchwil hon, roedd Llywodraeth Cymru'n glir ynghylch pwysigrwydd y continwwm hwn fel sail i ddadansoddi'r canfyddiadau (ac fel sail i adnodd rhyngweithiol sydd i'w ddatblygu i'w ddefnyddio mewn ysgolion (Goodall, i'w chyhoeddi).

## *2. AGA ac ymgysylltiad rhieni*

Together, studies concerning teacher preparation for working with parents and those concerning teacher views of parent engagement demonstrate that teachers need to be supported to develop an understanding of the professional role they can play in ensuring that equitable opportunities exist for all parents (Yap ac Enoki, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005; Smit et al., 2008; Díez et al., 2011; Lau et al., 2012). (Mandarakas 2014)

Mae modd dadlau mai un rheswm dros fethiant ymarfer ysgol ynghylch ymgysylltiad rhieni â dysgu i symud ymlaen yw diffyg dealltwriaeth athrawon o'i bwysigrwydd neu ansicrwydd ynghylch y ffordd orau o'i gefnogi. Mae hyn yn ddealladwy gan fod y llenyddiaeth yn dangos hefyd nad yw hyfforddiant athrawon, mewn sawl gwlad unwaith eto, yn ymdrin ag ymgysylltiad rhieni mewn unrhyw ddyfnder, nac yn tynnu sylw at ei werth (Baum a Swick 2008, Patte 2011, Robinson 2019). Byddai ymchwil yn y maes yn awgrymu mai ychydig o athrawon sydd wedi'u hyfforddi'n ddigonol mewn perthynas â natur a gwerth ymgysylltiad rhieni, neu sut i gefnogi'r ymgysylltu hwnnw (Baum a Swick 2008, de Bruine, Willemse et al. 2014, Willemse, Erica de et al. 2017, Thompson, Willemse et al. 2018, Willemse, Thompson et al. 2018). Mae ymgysylltiad rhieni, lle mae'n rhan o hyfforddiant athrawon, yn tueddu i gael ei addysgu fel cyrsiau dewisol neu fodiwlau annibynnol, yn hytrach na bod yn gysyniad sydd wedi'i integreiddio i AGA yn ei gyfanrwydd (Saltmarsh, Barr a Chapman, 2015).

Pan (neu os) fydd rhieni'n cael eu crybwyll mewn hyfforddiant AGA, mae Flynn (2007) yn dadlau bod hynny'n bennaf yng nghyswllt hysbysu a chyfathrebu, yn aml mewn un cyfeiriad (o'r ysgol i'r cartref). Pan fydd ymgysylltiad rhieni â dysgu'n cael ei grybwyll yn o gwbl, mae'n aml mewn perthynas â sgysiau anodd neu heriau i'w goresgyn (Baum a Swick 2008). Mae hynny'n codi rhwystrau'n syth i weithio gyda rhieni fel partneriaid (Patrice, Lydia et al. 2017); ac o bosib yn dynodi rhieni fel grŵp i'w cadw hyd braich.

Daeth yn amlwg fod darpar athrawon yn amsugno'r dehongliad hwn o weithio gyda rhieni. Gwelodd Baum a McMurray-Schwarz (2004) fod y rhai sy'n paratoi i fod yn athrawon yn canolbwyntio ar osgoi gwrthdaro gyda theuluoedd, ac ar eu hymateb i rieni ceryddgar a beirniadol (t. 58) (gweler hefyd Baum a Swick 2008). Bu myfyrwyr yn ystyried hefyd sut y byddent yn ymdrin â rhieni sy'n achosi niwed i'r plant yn eu gofal. Yn ddadlennol, roedd myfyrwyr yn teimlo y byddai angen iddynt addysgu plant er gwaethaf (t. 58) eu rhieni.

Mae'r dull hwn o edrych ar weithio gyda rhieni'n llesteirio dealltwriaeth athrawon dan hyfforddiant o ymgysylltiad rhieni y tu hwnt i restr o bethau mae rhieni da yn eu gwneud (Barton, Drake et al. 2004, 2). Yn anffodus, mae'r rhestr hon wedi'i seilio ar ganfyddiadau o fagu plant gwyn, dosbarth canol, sy'n cyd-fynd â chefnidiroedd yr athrawon eu hunain yn gyffredinol, ac mae hynny'n arwain at ganfyddiadau negyddol o grwpiau eraill o rieni a ffyrdd eraill o fagu plant yn aml (Vincent, Ball et al. 2010, Martina a Sabine 2012, La Placa a Corlyon 2016, Goodall 2019). Hyd yn oed pan fydd athrawon wedi cael mynediad i rywfaent o hyfforddiant am weithio gyda rhieni, yn aml maen nhw'n dal i ddweud nad ydynt yn teimlo'n barod ar gyfer y dasg honno, ac yn methu ymgysylltu'n ddigonol â theuluoedd (Robinson 2019).

Mae diffyg paratoi athrawon dan hyfforddiant i gefnogi ymgysylltiad rhieni â dysgu yn cael ei adlewyrchu ymhlith athrawon yn gyffredinol (McConchie 2004, Macgregor 2005, Goodall a Vorhaus 2011); mae gwaith diweddar wedi canfod bod llai na 10% o athrawon wedi ymgymryd â datblygiad proffesiynol parhaus yn ymwneud ag ymgysylltiad rhieni (Van Poortvliet, Axford et al. 2018). Mae athrawon mewn swydd wedi dweud eu bod yn teimlo'n llai na hyderus wrth gefnogi rhieni (Mandarakas 2014). Mae'r diffyg paratoi hwn yn y proffesiwn yn ei gyfanrwydd yn cael effaith uniongyrchol ar hyfforddi athrawon y dyfodol; fel y gwelwn isod, mae darparwyr yn disgwyl yn aml y bydd myfyrwyr yn dod i ddeall pwysigrwydd ac ymarferoldeb cefnogi ymgysylltiad rhieni tra ar leoliad; fodd bynnag, os nad yw eu mentoriaid yn y lleoliadau hyn wedi derbyn yr hyfforddiant priodol, ni fyddant yn gallu darparu'r gefnogaeth hon.

### *2.1. Trafodaeth am ddiffygion mewn AGA*

Un o'r materion y mae'n rhaid mynd i'r afael â hwy ym maes AGA drwyddo draw yw stereoteipiau o wahanol grwpiau a'r trafodaethau am ddiffygion sy'n mynd law yn llaw â'r cysyniadau hynny (Assaf a Dooley 2010). Mae athrawon sy'n cael eu hyfforddi yng Nghymru, ac yn y Gorllewin yn

gyffredinol, yn profi trafodaethau am ddiffygion am deuluoedd o ddiwylliannau lleiafrifol mewn sawl agwedd ar fywyd beunyddiol, o sgysiaau anffurfiol i drafodaethau polisi (Crozier a Davies 2007). O fewn cysyniadau o'r fath, tybir bod teuluoedd angen help gan staff yr ysgol (Valencia 2010, Valencia 2012, Baquedano-Lopez, Alexander et al. 2013); nad yw teuluoedd yn gallu cefnogi dysgu ar eu pennau eu hunain (Ladson-Billings 2013, Gorski 2016, Saltmarsh a McPherson 2019). Mae'r trafodaethau hyn a'r ddealltwriaeth hon o deuluoedd yn cynnig esboniadau gor-sym (rhieni ddim yn malio, er enghraifft) am ganlyniadau materion cymdeithasol cymhleth yn ymwneud ag annhegwch (Gillborn, Demack et al. 2017). Mae safbwyntiau sy'n gweld diffygion wrth ystyried rhieni a grwpiau teuluol yn tarddu nid o falais (gan amlaf) ond yn hytrach o ddiffyg gwybodaeth a phrofiad; pan nad yw athrawon a theuluoedd yn rhannu cefndir neu ddiwylliant, mae'n gallu creu gagedor sy'n cael ei lenwi gan stereoteipio a rhagdybio yn hytrach na dealltwriaeth (Assaf a Dooley 2010). Mae Gapsler (2013) yn nodi bod athrawon yn ystyried rhieni fel athrawon cyntaf plant yn aml, sy'n adnabod eu plant yn dda, ond eu bod yn gwybod llai am ddysgu nag athrawon, ac mae hynny'n arwain at safbwyntiau anghyson (t. 194) o ran sut y mae modd i rieni gefnogi dysgu.

Gall y ddealltwriaeth seiliedig ar ddiffygion hon o deuluoedd esbonio'r bwlch rhwng staff yr ysgol a rhieni, a welir yn sylwadau darpar athrawon yn y llynyddiaeth uchod, sy'n awgrymu nid yn unig bod rhieni'n ddiffygiol ond hefyd mai staff ysgolion yw'r rhai sydd yn y sefyllfa orau i oresgyn y diffyg hwnnw (Gorski 2016).

### *3. Ymgysylltiad rhieni yn ystod y cyfnod clo*

Mae'r pandemig COVID-19 wedi'n gorfodi i weddnewid ein dealltwriaeth o werth amgylchedd dysgu'r cartref. Yn ôl Levinthal de Oliveira Lima a Kuusisto (2020) mae addysg – sydd yn draddodiadol yn cael ei ystyried fel dyletswydd i ysgolion – a lles a datblygiad yn ddyletswydd i rieni'n draddodiadol, wedi dechrau toddi i'w gilydd. Yng Nghymru, mae ymchwil wedi canfod bod ymgysylltiad rhieni â dysgu wedi cynyddu yn ystod cyfnod y pandemig, ac y gallai staff fod yn deall gwerth yr ymgysylltu hwnnw yn well (Chapman, Evans et al. 2022). Tynnodd staff ysgolion sylw at bwysigrwydd cefnogaeth rhieni ar gyfer dysgu, eto mewn ymchwil o Gymru (Waters-Davies, Davies et al. 2022). Mae'r datblygiad hwn yn golygu bod rolau canfyddedig athrawon a rhieni wedi symud yn agosach at ei gilydd hefyd.

Mewn sawl achos, mae rhieni wedi symud o rôl ymylol yn nysgu plant yn yr ysgol i blant – hynny yw, cefnogi gwaith athrawon (Daniels 2020) – i rôl ganolog, ac yn aml wedi cael trafferth gyda'r newid hwnnw; mae staff addysgu wedi'i chael hi'n anodd cefnogi rhieni hefyd, yn rhannol oherwydd diffyg dealltwriaeth o'r rôl y gallai rhieni ei chwarae mewn dysgu (Garbe, Ogurlu et al. 2020). Er bod llawer o rieni'n teimlo eu bod yn gallu cefnogi dysgu yn y cartref, dywedodd bron i hanner y rhieni mewn rhai arolygon nad oeddent yn teimlo eu bod yn gallu gwneud cyfiawnder â'r dasg (Cullinane a Montacute 2020).

Er y teimlad nad oeddent yn barod i ymgymryd â'r rôl hon i gefnogi dysgu, canfu Parentkind fod 53% o'u hymatebwyr fel rhieni yn teimlo eu bod yn ymgysylltu'n dda â dysgu eu plant a 35% arall yn teimlo eu bod yn ymgysylltu'n weddol dda; mae hyn yn cynrychioli mwyafrif llethol o rieni a oedd yn teimlo eu bod yn ymgysylltu â dysgu eu plant yn ystod y cyfnod clo. Diddorol yw nodi bod Eivers et al., mewn astudiaeth wahanol, wedi canfod bod rhieni ar aelwydydd gyda'r incwm isaf wedi treulio mwy o amser yn helpu eu plant gyda gwaith cartref na theluoedd eraill (Eivers, Worth et al. 2020), sy'n lliniaru'r safbwynt diffyg at y grŵp hwn y cyfeiriwyd ato uchod.

Mae tystiolaeth yn dod i'r amlwg o rai manteision i'r cyfnod clo hwn, yn enwedig wrth feithrin perthynas well rhwng rhieni a staff ysgolion (Kim ac Asbury 2020). Mae'n ddiddorol nodi bod 72% o athrawon yn yr arolwg eang hwn wedi dweud iddynt dreulio hyd at bum awr yr wythnos yn cyfathrebu gyda rhieni (Sharp, Nelson et al. 2020) i gefnogi dysgu plant. Nododd arolwg o 208 o athrawon yng Nghymru fod athrawon yn teimlo bod rhai plant yn cael cefnogaeth dda iawn yn y cyfnod clo. Nododd yr athrawon hyn fanteision posibl i les disgyblion; '*Spending time with family, baking, walking etc has been hugely beneficial to their wellbeing*' (pennaeth). Roedd athrawon yn teimlo hefyd bod rhai rhieni wedi dod yn fwy ymwybodol o anghenion dysgu eu plant, ac o'r hyn oedd yn cael ei addysgu (Marchant, Todd et al. 2020, llythrennau italig yn y ffynhonnell).

### 3.1. Ymgysylltiad rhieni yng Nghymru yn ystod y cyfnod clo

Yn wahanol i'r adroddiad gan Parentkind uchod, mae'n werth nodi bod arolwg Ymddiriedolaeth Sutton yng Nghymru wedi canfod mai dim ond 40% o rieni oedd yn teimlo'n hyderus i gefnogi dysgu eu plant yn ystod y cyfnod clo (2020). Gallai hynny fod yn gysylltiedig â chanfyddiad penodol i Gymru gan Parentkind a oedd yn dangos mai dim ond 28% o'r rhieni a

ymatebodd i'w harolwg oedd yn teimlo eu bod yn fodlon ag amllder cyswllt gan ysgolion, a dim ond 26% oedd yn fodlon gyda'r ddarpariaeth adnoddau dysgu i gefnogi dysgu (Parentkind 2020). Fodd bynnag, nodwyd cynnydd yn yr ymgysylltiad â dysgu gan rieni, gyda 53% o'r ymatebwyr yn dweud eu bod yn ymgysylltu mwy na chyn i'r cyfnod clo ddechrau.

Gan ystyried yr holl ffactorau hyn, nod y prosiect hwn dan nawdd Llywodraeth Cymru oedd ymchwilio i le ymgysylltiad rhieni â dysgu plant ym maes addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru yn ystod y pandemig COVID-19.

#### *4. Prosiect ymchwil cydweithredol*

##### *4.1. Dulliau*

Mae'r papur hwn yn cyflwyno cyfres o fyfyrddodau lleoledig cyfoethog ar brofiadau'r rhai a fu'n ymwneud ag Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru yn ystod cyfnodau clo COVID-19, gan ddangos y sefyllfa o'u safbwynt nhw (Golafshani 2003). Er gwaethaf lle dadleuol cysyniadau 'dibynadwyedd' a 'dilysrwydd' mewn perthynas ag ymchwil ansoddol (sy'n ffurfio cyfran sylweddol o'r papur hwn) (Lincoln a Guba 1985, Golafshani 2003), mae'r papur hwn yn honni ei fod yn ddibynadwy. Mae Cohen a Crabtree (2008) yn awgrymu bod saith agwedd i'r honiad o ddibynadwyedd; mae'r papur yn eu cyflawn trwy fod wedi ei gynnal yn foeseogol, yn archwilio mater o bwysigrwydd cenedlaethol a rhyngwladol, mae'n defnyddio iaith sy'n briodol ar gyfer cynulleidfâ academaidd a lleyg, ac roedd y dulliau a ddefnyddiwyd yn briodol; manylir am hyn oll isod. Cynhaliwyd y gwaith mewn modd myfyriol, atgyrchol ac ystyriwyd materion rhagfarn yn yr ymchwil a'r adrodd. Cafodd cwestiynau ymchwil eu cynllunio ar y cyd â rhanddeiliaid.

Mae myfyrdod wedi cael ei ddiffinio fel ystyriaeth weithredol a gofalus o gredoau neu ddealltwriaeth, eu seiliau a'u goblygiadau (Dewey 1997). Mae cysylltiad hynod agos â hynny ag atgyrchedd, proses barhaus sy'n cynnwys myfyrio i greu (a newid) ein dealltwriaeth a gwirioneddau cymdeithasol yn barhaus (Barrett, Kajamaa et al. 2020, 107); yn yr ystyr hwn, atgyrchedd yw'r weithred o fyfyrio cyson ar ganlyniadau sydd wedi eu gosod yn eu cyd-destun priodol (ibid.).

I'r perwyl hwn, cyfarfu'r tîm trwy gydol y broses ymchwil, gan ystyried yr adnoddau ymchwil mewn perthynas â chanfyddiadau a oedd yn dod i'r



amlwg. Er bod y tîm yn agored i newidiadau i'r adnoddau hynny, ni ystyriwyd bod angen unrhyw newid.

Mae'r papur hwn yn adrodd ar ddata o ddwy brif ffynhonnell: cyfweiliadau lled-strwythuredig a grwpiau ffocws (gyda darparwyr AGA, athrawon dan hyfforddiant, rhanddeiliaid a rhieni) ac arolygon (ar gyfer rhieni ac athrawon dan hyfforddiant). Cafodd data gan wahanol ymatebwyr ei driongli hefyd i lunio'r casgliadau a gyflwynwyd (Robson 1993, Cohen, Manion et al. 2013). Dewiswyd y cyfryngau hyn i hwyluso cipio data eang o grŵp ymatebwyr eithaf mawr (arolygon), a oedd yn ansoddol a meintiol ei natur, a data ansoddol manwl gan grwpiau ymatebwyr wedi'u targedu (cyfweiliadau a grwpiau ffocws).

#### *4.1.1. Dewis a chaffael samplau*

Oherwydd bod y prosiect hwn yn ymchwilio i effaith COVID-19 ar Addysg Gychwynnol Athrawon, mewn ystyr eang, un o'r camau cyntaf oedd cyflwyno'r prosiect i ysgolion partner (sy'n ymwneud ag AGA) gyda'r ddwy Brifysgol a oedd yn cydweithio. Arweiniodd y trafodaethau hyn at hogi'r cwestiynau ymchwil a'r meysydd archwilio. Cyd-gynlluniwyd amserlenni cyfweiliadau gan dîm y prosiect, yn seiliedig ar y llenyddiaeth oedd ar gael a thrafodaethau pellach gydag ysgolion partner.

Dewiswyd y sampl o ymatebwyr ar gyfer cyfweiliadau yn fwriadus (i sicrhau sylfaen eang) a thrwy samplu caseg eira, gan fod gwahanol strategaethau'n briodol ar gyfer gwahanol grwpiau ymatebwyr (Devers a Frankel 2000, Etikan, Musa et al. 2016). Cynhaliwyd cyfweiliadau gyda darparwyr AGA trwy fframwaith samplu bwriadus, gan fod hwn yn grŵp llawer llai wedi'i ddiffinio'n glir. Cysylltwyd â phob darparwr AGA yng Nghymru nid yn unig yn ystod cyfarfodydd ond drwy e-bost hefyd, er mwyn trefnu cyfweiliadau ag aelodau priodol o'r tîm AGA (Saldana 2011).

Dosbarthwyd yr arolygon yn helaeth ledled Cymru, trwy gyfryngau cymdeithasol cyffredinol (Twitter) ond hefyd trwy waith gyda grwpiau penodol megis Rhwydwaith Hawliau Plant yn y Blynyddoedd Cynnar (CREY), rhwydweithiau y mae darparwyr AGA yn eu defnyddio, a ParentKindUK. Roedd yr arolygon ar gael yn Gymraeg ac yn Saesneg.

Cynhaliwyd pob cyfweiliad ar-lein, oherwydd gofynion cyfnod clo parhaus COVID-19; dewiswyd yr ymatebwyr ar gyfer y cyfweiliadau rhieni, rhanddeiliaid ac athrawon dan hyfforddiant o blith sampl cyfleus o ymatebwyr, gan ddefnyddio enwau cyswllt oedd gan y tîm ymchwil eisoes (Cohen, Manion et al. 2013). Cysylltwyd â'r ymatebwyr posibl naill ai'n

uniongyrchol gan y tîm ymchwil neu trwy gysylltiadau a wnaed gan y tîm. Gan fod y cyfweiliadau'n cael eu cynnal ar Zoom, roedd yn hawdd cael gafael ar drawsgrifiadau; cafodd y rhain eu gwirio gyda'r recordiadau o'r cyfweiliadau cyn cael eu dadansoddi. Mae Zoom wedi profi'n adnodd defnyddiol ar gyfer ymchwil ansoddol (Archibald, Ambagtsheer et al. 2019); dylid nodi bod yr holl ymatebwyr yn gyfarwydd â'r feddalwedd hon erbyn y cyfweiliadau, oherwydd ei ddefnydd yn ystod y pandemig, .

Ategwyd cyfweiliadau gan grwpiau ffocws. Cynhaliwyd y rhain ar gyfer athrawon dan hyfforddiant a rhieni. Fel y noda Fox (2007), mae grwpiau ffocws yn gallu cyflwyno dewis amgen ymarferol ar gyfer cyfweiliadau â grwpiau sy'n anfodlon, neu'n methu, mynychu cyfweiliadau wyneb yn wyneb. Mae grwpiau ffocws ar-lein yn gallu bod yn arbennig o briodol i'r rhai sy'n methu, neu'n gwrthod, cyfarfod cwrdd wyneb yn wyneb (oherwydd y cyfyngiadau yn sgil COVID-19, yn yr achos hwn).

Y dehongliad cyffredin o grŵp ffocws yw criw bach o bobl sydd wedi dod ynghyd at ddiben ymchwil penodol, gyda phwyslais ar y rhyngweithio ymhlith aelodau'r grŵp (Coetzee a Kotze 2014).

Ar gyfer y prosiect hwn, penderfynwyd defnyddio grwpiau ffocws ar gyfer rhieni a myfyrwyr am ddau brif reswm. Y cyntaf a'r pwysicaf, fel y nodir uchod, oedd gwerth y rhyngweithio rhwng cyfranogwyr. Roedd cyfweiliadau unigol gyda darparwyr yn briodol gan fod y cyfweiliadau'n ymdrin yn rhannol â manylion y ddarpariaeth mewn sefydliadau penodol. I rieni a myfyrwyr, roedd yn fwy priodol cynnull grwpiau ffocws a oedd yn caniatáu rhyngweithio rhwng aelodau'r grŵp.

Roedd grwpiau ffocws yn fodd o gasglu data cyfoethog gan gyfranogwyr lluosog mewn un cyfarfyddiad hefyd; gan mai prosiect tymor byr oedd hwn, roedd gwerth i ddefnyddio'r amser yn effeithiol.

Dewiswyd cyfweiliadau lled-strwythuredig fel dull priodol o gasglu data ansoddol yn seiliedig ar brofiad, nid yn unig i gasglu gwybodaeth ffeithiol (os oedd ymgysylltiad rhieni'n cael sylw mewn rhaglenni AGA, ac ym mha fodd), ond hefyd i weld dehongliad ymatebwyr o ymgysylltiad rhieni fel cysyniad, a'u barn nhw am ei werth, mewn perthynas â pharatoi athrawon ar gyfer y profesiwn (Cohen, Manion et al. 2013). Cynhaliwyd grwpiau ffocws ar gyfer myfyrwyr, rhieni a rhai rhanddeiliaid (Dilshad a Latif 2013). Roedd cyfweiliadau a grwpiau ffocws yn dilyn yr un drefn o ran cwestiynau.

Derbyniwyd 111 ymateb i'r arolwg rhieni; 29 ymateb i'r arolwg myfyrwyr. Cynhaliwyd wyth cyfweiliad darparwr, a dau gyda rhanddeiliaid. Mynychwyd y grwpiau ffocws gan 11 myfyriwr a phedwar rhiant.

#### 4.2. *Y broses dadansoddi data*

Prosiect archwiliadol oedd hwn o ran ei natur; roedd y gwerthusiad yn dilyn proses strwythuredig (Maxwell 2012) ond nid oedd yn fwrriad iddo brofi rhagdybiaeth benodol. Yn hytrach, mabwysiadodd y tîm ymchwil agwedd anwythol i raddau helaeth (Hammersley ac Atkinson 2007), gan nodi themâu o'r data a'u hystyried fel rhannau unigol ac fel cyfanwaith (Hammersley 2007).

O ddarllen ac ail-ddarllen data'r cyfweiliadau a'r ymatebion i gwestiynau testun agored yn yr arolygon, datblygwyd fframwaith codio (Lingard, Albert et al. 2008, Radulescu a Vessey 2011). Defnyddiodd y broses hon godau wedi'u gorfodi (a priori), o'r llenyddiaeth yn y maes, a themâu cychwynnol a nodwyd yn y data. Yn gyffredinol, rhoddwyd cod i 497 o eitemau. Roedd defnyddio'r un fframwaith ar gyfer data'r cyfweiliadau a'r arolwg yn caniatáu triongli rhwng y ffynonellau data (Maxwell 2012). Roedd codio'r data'n dilyn dull seiliedig yn fras (Lingard, Albert et al. 2008, Glaser a Strauss 2009, Urquhart, Lehmann et al. 2010). Dadansoddwyd y data yn gyntaf fel rhannau ar wahân (e.e., data arolwg, data cyfweiliadau) ac yna'n gyfannol er mwyn llunio'r casgliadau terfynol.

Fel y mae Mauthner a Doucet yn nodi, mae ystyron yn cael eu gwneud, yn hytrach na'u canfod yn y math hwn o waith ymchwil (2003, 414). Rydym yn cydnabod nad yw hon yn broses niwtral, ac na wnaethom (ac na allem) ymdrin â'r prosiect hwn, a dadansoddi'r data ynddo, fel gweithredyddion gwrthrychol. Rydym yn cydnabod ein safbwynt(iau) wrth weithio ar y prosiect hwn (Barrett, Kajamaa et al. 2020).

Er nad yw'n bosibl, mae'n debyg, tynnu sylw at yr holl ragdybiaethau a'r gwerthoedd sy'n cael eu cyflwyno i'r prosiect gennym ni, mae'n bwysig tynnu sylw at y rhai rydym yn eu hystyried fel y rhai mwyaf tebygol o ddylanwadu ar y prosiect ymchwil cyfan, yn enwedig yr agwedd gwneud ystyr yn y broses o ddadansoddi data.

- Rydym yn cadarnhau gwerth addysg gychwynnol athrawon yn ei ffurf bresennol yng Nghymru; nid dweud nad yw'r broses yn broblemus yw hyn, ond yn hytrach ein bod ni'n cydnabod y gwerth sydd iddo
- Rydym yn cadarnhau gwerth ymgysylltiad rhieni â dysgu, fel y caiff ei ddiffinio uchod
- Rydym yn cydnabod gwerth lleisiau amrywiol yn y prosiect ymchwil, ac wedi ceisio rhoi gwerth cyfartal i bob llais.

Mae'n bwysig nodi hefyd bod yr ymchwil wedi'i chynnal naill ai gan rai sy'n weithredol ym maes darparu AGA neu ym maes ymchwil ynghylch ymgysylltiad rhieni. Rhaid ystyried bri'r prif ymchwilydd fel awdur darnau niferus ar ymgysylltiad rhieni hefyd, gan fod amryw o ymatebwyr wedi gwneud sylwadau i'r perwyl hwnnw.

Wrth adrodd am yr holl ffynonellau data, mae gwallau gramadeg a/neu gystrawen wedi'u cywiro. Nid yw ystyr y cyfathrebu wedi cael ei newid o gwbl (Oliver, Serovich et al. 2005).

#### *4.3. Materion ac ystyriaethau moesegol*

Derbyniodd y prosiect gymeradwyaeth foesegol trwy broses cymeradwyo moesegol Coleg y Celfyddydau a'r Dyniaethau ym Mhrifysgol Abertawe. Cafwyd cydsyniad yr holl ymatebwyr i'r ymchwil, naill ai trwy gytundeb i barhau ag arolwg ar-lein, neu trwy gytundeb i ffurflen gydsynio ar gyfer y broses cyfweliad/grŵp ffocws. Sicrhawyd yr ymatebwyr y byddent yn anhysbys; nid ydynt yn cael eu henwi ac ni chyfeirir atynt yn ôl enw na rhywedd, ond yn hytrach yn ôl rôl. Felly, mae 'darparwr' yn cyfeirio at y rhai sy'n gweithio ym maes darparu AGA yng Nghymru; mae 'myfyriwr' yn cyfeirio at athrawon dan hyfforddiant, 'mentor' at y rhai hynny sy'n gweithredu fel mentoriaid mewn ysgolion ar gyfer myfyrrwyr ar leoliad, a 'rhiant' at y rhai a gafodd eu cyfsweld yn rhinwedd eu rôl fel rhieni plant oed ysgol sydd wedi cofrestru mewn ysgolion yng Nghymru. Mae'r term 'rhanddeiliad' yn cyfeirio at ymatebwyr sydd wedi'u cyflogi mewn rhyw ffordd sy'n ymwneud ag AGA yng Nghymru (byddai bod yn fwy penodol yn ei gwneud yn fwy posibl i'w hadnabod).

### *5. Canfyddiadau o'r adroddiad*

Yn yr adran hon, byddwn yn adrodd canfyddiadau'n thematig; nodir tarddiad y data sy'n cael ei adrodd. Mae hyn yn cynnig trosolwg mwy cyfannol o ganlyniadau'r prosiect nac adrodd fesul grŵp neu fesul cyfrwng.

Yn gyffredinol, daeth pum thema i'r amlwg o'r data. Y cyntaf yw pwysigrwydd ymgysylltiad rhieni â dysgu, ac fel rhan o hynny, pwysigrwydd sefydlu perthynas dda gyda rhieni. Roedd y data'n amlygu presenoldeb safbwyntiau diffyg tuag at rieni hefyd, yn enwedig ym mhrofiad athrawon dan hyfforddiant ar leoliad, a lle trafodaethau am ymgysylltiad rhieni

mewn AGA yng Nghymru. Mae hynny'n cael ei ddilyn gan thema ymgysylltiad rhieni fel rhywbeth sy'n bwysig er lles pobl ifanc.

### *5.1.1. Pwysigrwydd ymgysylltiad rhieni â dysgu*

Roedd pob grŵp o ymatebwyr yn cytuno am bwysigrwydd ymgysylltiad rhieni, gan ystyried ei fod yn allweddol i addysg plentyn (mentor), hanfodol (darparwr) ac, yn drawiadol, yn gwbl hanfodol i'r ysgol wrth symud ymlaen (rhanddeiliaid). Er bod rhai myfyrwyr i'w gweld yn ystyried ymgysylltiad rhieni mewn ffordd fwy cynnil a oedd yn canolbwyntio ar ffyrdd o gynnwys rhieni yn nysgu eu plentyn, roedd athrawon dan hyfforddiant eraill yn ansicr sut i ymateb i'r cwestiwn ac yn anghyfarwydd â'r cysyniad, gan awgrymu nad oedd ymgysylltiad rhieni wedi cael ei drafod yn fanwl fel rhan o gynnwys y cwrs AGA nac ar leoliad.

Roedd y rhan fwyaf o athrawon dan hyfforddiant yn meddwl am ymgysylltiad rhieni fel rhieni'n ymwneud â dysgu eu plant mewn rhyw ffordd (gweler isod) ac roedd pob myfyriwr yn ei ystyried yn bwysig, yn wir, yn hanfodol i ddatblygiad plant. Fodd bynnag, pan ofynnwyd a oedd y pwnc wedi cael sylw fel rhan o'u cwrs, dywedodd y rhan fwyaf o athrawon dan hyfforddiant mai dim ond mewn un modiwl o'r rhaglen AGA y cafodd y pwnc ei grybwyll. Roedd amryw o safbwyntiau hefyd ynglŷn â pham yr oedd ymgysylltiad rhieni yn bwysig.

Ystyriai'r rhan fwyaf o athrawon dan hyfforddiant ymgysylltiad rhieni fel ffordd o gefnogi gwaith yr ysgol, gan roi cipolwg i rieni ar waith yr ysgol neu atgyfnerthu ac ymestyn y gwaith hwn. Mae hyn yn amlygu agwedd sy'n canolbwyntio ar yr ysgol wrth ystyried ymgysylltiad rhieni, sy'n ystyried rhieni fel pobl sy'n helpu a chefnogi gwaith yr ysgol, yn hytrach na chwarae rhan weithredol eu hunain wrth gefnogi dysgu (Souto-Manning a Swick 2006, Gasper 2013) (Goodall a Montgomery 2014, Goodall 2017). Roeddent o'r farn hefyd y byddai cyfraniad rhieni yn cynorthwyo plant i feithrin agweddau cadarnhaol tuag at yr ysgol a'u gwaith yno.

Roedd athrawon dan hyfforddiant yn teimlo bod cyfnod clo COVID-19 wedi cynyddu pwysigrwydd ymgysylltiad rhieni, a chynyddu'r disgwyliadau y byddai rhieni'n ymgysylltu â dysgu, gan fabwysiadu rôl debycach i athro (athro dan hyfforddiant).

Nododd yr ymatebwyr ddau brif faes o bwys wrth drafod ymgysylltiad rhieni yn yr astudiaeth hon; meithrin perthynas rhwng rhieni a'r ysgol, a chyfathrebu.

### *5.1.2. Dealltwriaeth o ymgysylltiad rhieni â dysgu*

Roedd meithrin perthynas bositif gyda rhieni yn cael ei weld fel ffordd o dorri cylchoedd negyddol a allai arwain at rieni'n ymddieithrio ag ysgol oherwydd eu profiadau blaenorol eu hunain o'r ysgol. Amlygwyd y cysyniad hwn gan fentor: 'it's going to take years to come in because a parent ... who had not so positive experience of being at school ... it's intimidating'.

Roedd meithrin perthynas rhwng rhieni a'r ysgol ynghlwm wrth y ddealltwriaeth bod y berthynas hon wedi newid dros amser a bod rhieni'n ymwneud fwyfwy â gweithgareddau ysgol a dysgu disgyblion. Tynnodd darparwr arall sylw at y ffaith ei bod yn bwysig iawn bod rhieni'n deall 'that school has changed and it's for everybody now, and we can only do that by building relationships with parents' (darparwr). Cydnabuwyd bod y dull hwn yn cael effaith gadarnhaol ar blant hefyd sy'n cael eu dylanwadu gan berthynas llai ffurfiol rhwng eu rhieni a'u hathrawon.

Roedd ymatebwyr yn bendant iawn fod ymgysylltiad rhieni'n creu ac yn cynnal perthynas gadarnhaol gyda rhieni. Ystyriwyd hyn yn ffordd o gefnogi lles a datblygiad disgyblion.

Roedd peth tystiolaeth o ddealltwriaeth o ymgysylltiad rhieni fel rhywbeth sy'n ymwneud â pherthynas rhieni â dysgu plant. Disgrifiodd disgybl brofiadau mewn ysgol a oedd yn anfon gwybodaeth gartref ynghylch yr hyn oedd wedi cael sylw a 'things that [parents] can carry on at home with home learning ... giving them little activities to do at home that are fun ...' (disgybl).

Mae'n amlwg bod hyn yn rhoi pwyslais ar yr amgylchedd dysgu gartref (Desforges ac Abouchaar 2003), er ei fod yn dal i fod dan gyfarwyddyd ac arweiniad yr ysgol; mae'r ysgol yn dweud wrth rieni beth i'w wneud yn hytrach na gweithredu mewn partneriaeth â theuluoedd. Mae'n ymdangos bod y cyfathrebu'n gwbl unffordd (e.e. nid oes unrhyw adborth gan rieni am y broses, nid yw'r rhieni'n ymwneud â'r broses o sefydlu'r dysgu)

Adleisiwyd hyn gan randdeiliaid o ran gweithredu a natur yr ysgol yn arwain y gwaith, cael rhieni i helpu plant gartref (rhanddeiliad), gyda rhanddeiliaid arall yn crybwyll rhoi'r adnoddau i rieni allu cefnogi eu plant yn well (rhanddeiliad). Yn y drafodaeth hon, yr ysgol sy'n sbarduno a phennu'r camau i'w cymryd (Souto-Manning a Swick 2006, Gasper 2013). Serch hynny, aeth y rhanddeiliad hwn ymhellach, gan bwysleisio'r angen i feithrin perthynas â rhieni, 'to such an extent that it does become a bit of a partnership between school and parents' (rhanddeiliad).

Roedd darparwr arall, fodd bynnag, yn glir ynghylch pwysigrwydd cynnal trafodaeth gyda disgyblion am arwyddocâd ffurfio partneriaeth gyda rhieni, ‘talking about the importance of not just engaging with parents, but actually having them as part of the partnership with a school, collaborative decision making’ (darparwr).

### *5.1.3. Perthynas a chyfathrebu â rhieni*

Roedd yr ymatebwyr yn glir bod perthynas staff â rhieni’n rhan bwysig o ymgysylltiad rhieni. Fodd bynnag, roedd yr ymatebwyr yn ystyried ymgysylltiad rhieni fel mater o rieni’n ymgysylltu â’r ysgol, yn hytrach na gyda dysgu fel y cyfryw (Goodall a Montgomery 2014). Y safbwynt hwn tuag at ymgysylltiad rhieni, fel rhywbeth sydd am ymwneud rhieni â’r ysgol, oedd y ddealltwriaeth amlycaf o ymgysylltiad rhieni ymhlith pob grŵp o ymatebwyr.

Roedd pob grŵp o ymatebwyr yn teimlo mai’r modd i sicrhau’r berthynas hon â rhieni oedd drwy gyfathrebu da. Ar y cyfan, roedd y cyfathrebu hwn yn cael ei weld fel rhywbeth un cyfeiriad (o’r ysgol i’r cartref) ac o dan gyfarwyddyd yr ysgol, bod rhieni’n ymwybodol o’r wybodaeth ddiweddaraf (myfyriwr), rhoi’r adnoddau i rieni allu cynorthwyo eu plant yn well (rhanddeiliad), a hysbysu rhieni yn rheolaidd (mentor). Roedd y cysyniad o sicrhau cefnogaeth rhieni’n amlygu natur y berthynas fel un o dan gyfarwyddyd yr ysgol (rhanddeiliad). Roedd rhieni’n ategu hyn hefyd: ‘schools have aims and objectives toward child development and things, and it’s engaging parents in that process’ (rhiant).

Yn bennaf, ystyriwyd fod rhieni – yn enwedig gan athrawon dan hyfforddiant – yn derbyn cyfathrebu gan yr ysgol, trwy fecanweithiau adrodd fel nosweithiau rhieni, a derbyn llythyrau wedi’u hanfon gan yr ysgol. Ymhlith y disgrifiadau o’r cyfathrebu hwn roedd ‘keeping them [parents] in the loop’, ‘keeping parents informed’, ‘sending letters home’, ‘parents need to be more involved with the school’ a’r angen i rieni fod yn ymwybodol o ymddygiad plentyn yn yr ysgol.

Pan ofynnwyd iddynt sut y byddent yn cefnogi ymgysylltiad rhieni â dysgu yn ystod eu gyrfaedd fel athrawon yn y dyfodol, ymatebodd y myfyrwyr gydag enghreifftiau o ffyrdd o gynyddu eu cyfathrebu â rhieni. Roedd hyn er mwyn sicrhau bod rhieni’n ymwybodol o’r gwaith a’r cynnydd diweddaraf, ac yn cael eu canmol am ymgysylltu â phrofiad dysgu eu plentyn er mwyn annog rhieni eraill i wneud yr un peth.

#### *5.1.4. Safbwyntiau Diffyg*

Roedd arwyddion o safbwyntiau diffyg tuag at rieni yn nata'r prosiect. Fel y nodir uchod, mae safbwyntiau diffyg tuag at rieni'n canolbwyntio ar wendidau (neu beth sy'n cael ei ystyried yn wendid) o ran ymgysylltiad rhieni â dysgu, yn hytrach na chydabod y cymorth y mae rhieni'n gallu ei roi i gefnogi eu plant. Dywedodd yr ymatebwyr eu bod wedi paratoi myfyrwyr ar gyfer sgysiau anodd gyda rhieni a thawelu rhieni ymosodol; fodd bynnag, ni wnaeth yr ymatebwyr sôn eu bod wedi trafod dull sy'n seiliedig ar gryfderau gyda myfyrwyr. Mae cynnwys sgysiau am ymgysylltiad rhieni o fewn trafodaethau am Brofiadau Niweidiol yn ystod Plentyndod neu sgysiau anodd yn gweithio gyda rhieni o fewn fframwaith o faterion problemus. Soniwyd am ymgysylltiad rhieni mewn perthynas â Phrofiadau Niweidiol yn ystod Plentyndod. Er bod y rhain yn faterion dilys, gallai diffyg darpariaeth gyd-destunol a chyson ar gyfer ymgysylltiad rhieni o fewn AGA greu fframwaith llai na phositif ar gyfer rhyngweithio rhwng athrawon a rhieni.

Soniodd myfyrwyr yn aml eu yn clywed gan athrawon yn eu lleoliadau yn aml am rieni sydd ddim yn malio (myfyrwyr) a bod athrawon yn magu arferion gwael (myfyriwr) trwy dybio nad oedd rhieni'n poeni am addysg eu plant. Mae'r adroddiadau hyn yn destun cryn bryder o ystyried bod darparwyr wedi sôn y byddai gwybodaeth am ymgysylltiad rhieni'n cael ei darparu ar gyfer eu myfyrwyr tra ar leoliad.

#### *5.1.5. Lles*

Nid dim ond budd academaidd y plant oedd ynghlwm wrth y berthynas rhwng athrawon a rhieni, ond eu lles hefyd. Awgrymodd yr ymatebwyr fod eu lles wedi dod yn fwyfwy pwysig yn ystod y pandemig. Soniodd myfyrwyr a darparwyr fod rhai ysgolion wedi dechrau cyfathrebu gyda rhieni am faterion positif, nid materion problemus yn unig.

Roedd rhieni wedi nodi bod lles yn fater pwysig, gan drafod iechyd meddwl yn agored a pheidio â phryderu am blant yn methu â chadw i fyny gyda'u gwaith. Roedd rhai rhieni'n blaenoriaethu lles ac iechyd meddwl dros waith yn yr ysgol, tra bod rhieni eraill yn sôn am arferion a strwythurau roeddent wedi eu rhoi ar waith i gefnogi dysgu eu plentyn, yn ogystal â chreu manau penodol ar gyfer dysgu.

Mae thema lles yn amlwg yn y data drwyddo draw ac yn cyfrannu at y ffordd yr oedd rhieni'n ymgysylltu â dysgu eu plant gartref, gan



ymgorffori sgiliau bywyd fel coginio, gweithgaredd corfforol a chwarae nad oedd o reidrwydd yn cael eu blaenoriaethu mewn dysgu ar-lein. Soniodd rhieni am annog chwilfrydedd hefyd a dysgu am bethau a oedd o ddiddordeb i'w plant.

#### *5.1.6. Ymgysylltiad rhieni â'r ddarpariaeth AGA yng Nghymru*

'It should be at the start, with all the other key stuff' (myfyriwr)

Fel y gwelwyd uchod, mae llawer o ddehongliadau gwahanol o ymgysylltiad rhieni ar draws darpariaeth a phrofiad AGA yng Nghymru. Nododd un darparwr, 'It's about whether the student understands the concept of parental engagement – it's tricky – do we all understand the same thing when we speak about that?' (darparwr)

Dangosodd un darparwr ddealltwriaeth o ymgysylltiad rhieni a oedd yn symud y tu hwnt i gyfathrebu â rhieni i wneud penderfyniadau ar y cyd. Fodd bynnag, ni chafodd pob myfyriwr gystal cefnogaeth: 'There's been no direct addressing of it [parental engagement]' (myfyriwr).

Yn ddiddorol, er bod pob categori o ymatebwr yn tynnu sylw at bwysigrwydd ymgysylltiad rhieni, cyflwynodd un darparwr brawf clir o'r gwahaniaeth rhwng damcaniaeth fabwysiedig a damcaniaeth ar waith (cysyniad y byddwn yn dychwelyd ato). Ar ôl dweud bod y cysyniad yn hollbwysig, aeth y darparwr arbennig hwn ymlaen i nodi, 'We don't have any specific elements of the programme that are dedicated to this' (darparwr). Dywedodd darparwr arall, eto ar ôl cytuno am bwysigrwydd ymgysylltiad rhieni, bod sylw i'r mater yn eu rhaglen hwy yn ymhlyg ar y cyfan (darparwr).

Er bod darparwyr, mentoriaid, rhanddeiliaid a myfyrwyr i gyd yn cytuno bod ymgysylltiad rhieni â dysgu yn hanfodol, yn dyngedfennol ac yn bwysig iawn, nid oes darpariaeth gydlynol o ran y pwnc. Yn wir, nid oedd unrhyw ddiffiniad pendant o ymgysylltiad rhieni yn gyffredin i bob grŵp. Roedd darparwyr AGA yn cydnabod pwysigrwydd cynnwys ymgysylltiad rhieni yn eu rhaglenni. Fodd bynnag, nid oedd yn destun gweithredu strategol. Yn hytrach, roedd darparu ymgysylltiad rhieni â dysgu plant yn ymhlyg, gyda sawl darparwr yn disgwyl i'r cynnwys hwn gael ei drafod pan oedd myfyrwyr ar leoliad. Mae'r diffyg cysondeb o ran darparu ymgysylltiad rhieni ar gyrsiau AGA yn cael ei adlewyrchu yn yr adroddiadau amrywiol o brofiadau myfyrwyr gydag ymgysylltiad rhieni ar eu lleoliadau. Mae'r canfyddiadau'n dangos bwlch clir rhwng y

ddealltwriaeth fabwysiedig o bwysigrwydd ymgysylltiad rhieni â dysgu a gweithredu/ymarfer ynghlwm wrth y cysyniad hwn.

### *6. Trafodaeth – Damcaniaeth fabwysiedig o gymharu â damcaniaeth ar waith*

Er bod yr holl ymatebwyr yn cytuno ar bwysigrwydd ymgysylltiad rhieni, roedd diffyg cytundeb o ran beth allai'r ymadrodd ei olygu, a'i bwysigrwydd i staff addysgu yn gyffredinol, ac ym maes AGA ei hun. Canolbwyntiodd yr ymatebwyr ar yr hyn y mae modd ei nodweddu fel ymwneud rhieni ag ysgol neu addysg, yn enwedig cyfathrebu ysgol-car-tref, gyda llawer llai o bwyslais ar ymgysylltiad rhieni â dysgu.

O ystyried pwysigrwydd ymgysylltiad rhieni â dysgu, fel y nodwyd ar ddechrau'r papur hwn, ni ddylai cynorthwyo athrawon dan hyfforddiant i weithio'n effeithiol gyda theuluoedd gael ei ystyried yn rhan ychwanegol o'r cwricwlwm AGA; yn hytrach, dylai gael ei wreiddio drwyddo draw, fel agwedd greiddiol a sylfaenol ar ymarfer. Mae'n amlwg o'r uchod bod gagendor rhwng credoau ynghylch pwysigrwydd ymgysylltiad rhieni â dysgu (yn gyffredin i'r holl randdeiliaid) a realiti ei le o fewn darpariaeth AGA.

Yn seiliedig ar waith cynharach Argyris a Schon (1974), mae modd defnyddio'r cysyniad o ddwy ddamcaniaeth o fath gwahanol i esbonio anghysondebau rhwng y gwerthoedd y mae pobl yn honni sy'n llywio eu gweithredoedd, a'r rhai sy'n creu sylfaen eu gweithredoedd mewn gwirionedd.

Mae damcaniaeth fabwysiedig yn ymwneud â barn unigolyn am y byd, eu lle yn y byd hwnnw a'u perthynas ag eraill. Yn aml, mae'r ddamcaniaeth hon yn ffurfiol, ac yn ddelfrydoledig (Jones 2009). Mae unigolion yn gallu defnyddio'r damcaniaethau maen nhw'n eu harddel i esbonio eu gweithredoedd (Garcia 2011); mae gan ddamcaniaeth fabwysiedig rym esboniadol, ond yn aml, nid yw'n adlewyrchu gweithredoedd yn y byd go iawn.

Mae damcaniaeth ar waith yn ymwneud â chredoau sylfaenol pobl, sydd yn ei dro yn dylanwadu ar eu gweithredoedd (Ajzen 1991); mae'n amlwg bod yr hyn y mae athrawon yn ei wneud yn cael ei ddylanwadu gan eu credoau (Fullan 2001, Guskey 2002). Mae Savaya a Gardner (2012) wedi tynnu sylw at y ffaith nad yw pobl yn ymwybodol yn aml o'r gwerthoedd sy'n sail i'w gweithredoedd mewn gwirionedd (ac y gall hyn fod yn arbennig o wir pan mae damcaniaeth fabwysiedig a damcaniaeth ar waith yn wahanol). Mae deall bod gagendor rhwng y ddau yn gofyn am broses

ddysgu (Savaya a Gardner 2012), a honno'n gallu bod yn anghyfforddus tu hwnt ar adegau (Goodall 2019). Enghraifft o agendor o'r fath rhwng damcaniaethau fyddai canfod bodolaeth arferion gwahaniaethol o fewn sefydliadau sy'n arddel polisïau i'r perwyl arall.

Fel y mae ymchwilwyr eraill wedi nodi, mae'r hyn sydd wedi'i gynnwys mewn rhaglenni hyfforddi athrawon yn dangos beth sy'n bwysig i'r rhai sy'n cynllunio a chyflwyno'r rhaglen honno (Patte 2011); mewn achos o'r fath, y ddadl fyddai bod y ddamcaniaeth fabwysiedig yn nodi bod ymgysylltiad rhieni â dysgu yn bwysig, ond ddim yn *ddigon pwysig* i'w gynnwys yn y cwricwlwm na'r profiadau a roddir i athrawon dan hyfforddiant. Hynny yw, nid yw gwerthoedd ymgysylltiad rhieni â dysgu wedi dod yn rhan o'r ddamcaniaeth ar waith sy'n llywio cynnwys a chyflawniad addysg gychwynnol athrawon.

Bydd newid effeithiol yn digwydd pan mae'r ddau fath o ddamcaniaeth yn cyd-daro (Garcia 2011), hynny yw, pan fydd gwerth ymgysylltiad rhieni â dysgu wedi'i wreiddio yn y ddamcaniaeth ar waith mewn rhaglenni AGA, yn ogystal ag yn y ddamcaniaeth fabwysiedig.

### *6.1. O'r ddamcaniaeth fabwysiedig i'r ddamcaniaeth ar waith: Ymgysylltiad rhieni ag AGA yng Nghymru*

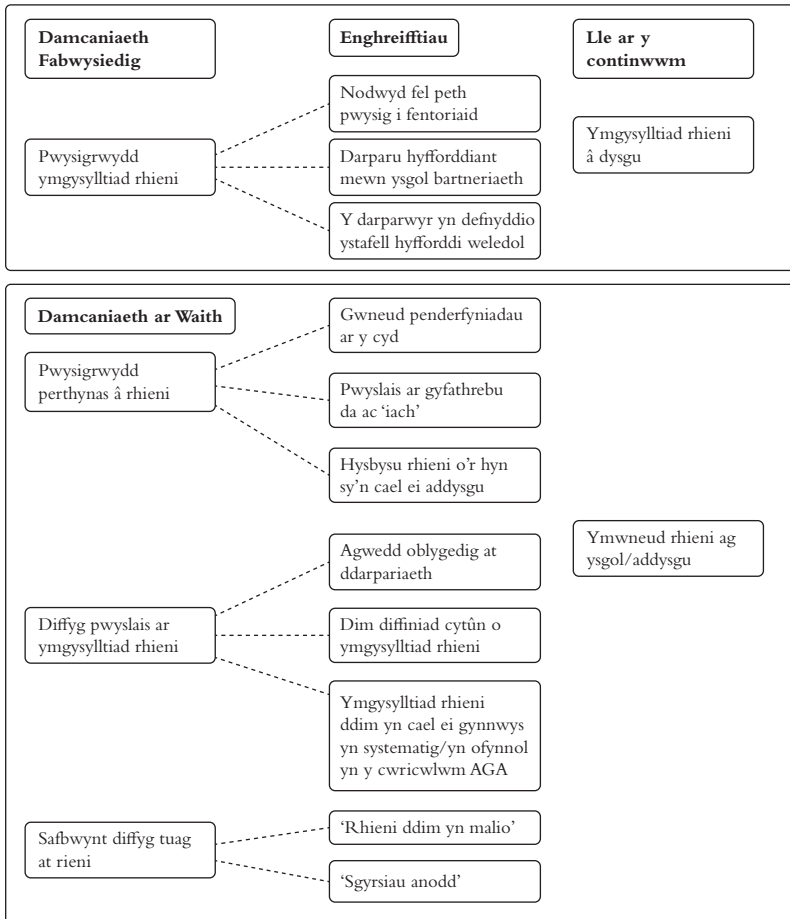
Mae'r diagram isod yn cyflwyno cynrychiolaeth raffig o gydberthynas damcaniaethau mabwysiedig ac ar waith yn y ddarpariaeth AGA yng Nghymru gyda chontinwwm ymwneud rhieni ag ysgol/addysgu ac ymgysylltiad rhieni â dysgu (Goodall a Montgomery 2014), gydag enghreifftiau o'r data i gefnogi hynny.

### *6.2. Goblygiadau i AGA*

Uchod, rydym wedi gweld nid yn unig bwysigrwydd ymgysylltiad rhieni â dysgu ond hefyd pwysigrwydd sicrhau bod athrawon yn barod i gefnogi'r ymgysylltiad hwn, er ei fod yn digwydd y tu allan i'r ysgol. Mae'r prosiect ymchwil hwn wedi dangos bod diffyg arfer cyson ynglŷn â'r pwnc ym maes AGA yng Nghymru. Er nad yw hyn yn sefyllfa ynysig neu unigryw o bell ffordd – mae mannau eraill yn cael trafferth gyda'r mater hwn hefyd (Lewis a Forman 2002, Baum a McMurray-Schwarz 2004, Macgregor 2005, Baum a Swick 2008, de Bruïne, Willemse et al. 2014, Berkowitz, Astor et al. 2017, Willemse, Thompson et al. 2018, Goodall 2021) – mae'n dal i fod yn destun pryder, yn enwedig wrth i staff ysgolion a theluoedd

geisio ymdopi gyda dychwelyd i drefn addysgu wyneb yn wyneb ar ôl cyfnodau clo 2020 a 2021. Felly, ar sail y data o'r prosiect hwn, rydym yn cynnig yr argymhellion canlynol:

**Ffigur 1: Damcaniaeth fabwysiedig a damcaniaeth ar waith**



- Bod darparwyr AGA yng Nghymru yn dod ynghyd i gytuno ar ddiffiniad a dealltwriaeth gyson o'r term 'ymgysylltiad rhieni â dysgu', ar sail y llenyddiaeth yn y maes.
- Ynghyd â chytuno ar ddiffiniad, mae angen i ddarparwyr gytuno ar le ymgysylltiad rhieni yn y cwricwlwm AGA, gan sicrhau ei fod yn cael ei gwmpasu fel elfen benodol o hyfforddiant athrawon.
- Y dylid cynhyrchu deunyddiau i gefnogi darpariaeth AGA yn y maes hwn
- Bod safonau addysgu a'r drefn arolygu sy'n seiliedig ar y safonau hynny yn cael eu diwygio er mwyn sicrhau bod gwerth priodol yn cael ei roi ar gefnogi ymgysylltiad rhieni â dysgu. Mae'n bwysig nodi yma nad ydym yn awgrymu arolygu na chraffu ar ymgysylltiad rhieni â dysgu ond yn hytrach gefnogaeth mewn ysgolion i'r dysgu hwnnw.

### Cyfeiriadau

- Addi-Racah, A. a R. Ainhoren (2009). 'School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools.' *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 805–13.
- Ajzen, I. (1991). 'The theory of planned behavior.' *Organizational behavior and human decision processes*, 50/2: 179–211.
- Archibald, M. M., R. C. Ambagtsheer, M. G. Casey a M. Lawless (2019). 'Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants.' *International Journal of Qualitative Methods*, 18: 1609406919874596.
- Argyris, C. a D. A. Schon (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, Jossey-bass.
- Assaf, L. C. a C. M. Dooley (2010). 'Investigating ideological clarity in teacher education.' *The Teacher Educator*, 45(3), 153–78.
- Baquedano-Lopez, P., R. A. Alexander a S. J. Hernandez (2013). 'Equity issues in parental and community involvement in schools what teacher educators need to know.' *Review of Research in Education*, 37(1), 149–82.
- Barrett, A., A. Kajamaa a J. Johnston (2020). 'How to ... be reflexive when conducting qualitative research.' *The clinical teacher*, 17(1), 9–12.
- Barton, A. C., C. Drake, J. G. Perez, K. S. Louis a M. George (2004). 'Ecologies of Parental Engagement in Urban Education.' *Educational Researcher*, 33(4), 3–12.
- Baum, A. C. a P. McMurray-Schwarz (2004). 'Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education.' *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57–61.

- Baum, A. C. a K. J. Swick (2008). 'Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development.' *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 579–84.
- Berkowitz, R., R. A. Astor, D. Pineda, K. T. DePedro, E. L. Weiss a R. Benbenishty (2017). 'Parental involvement and perceptions of school climate in California.' *Urban Education*: 0042085916685764.
- Boonk, L., H. J. Gijsselaers, H. Ritzen a S. Brand-Gruwel (2018). 'A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement.' *Educational Research Review*, 24, 10–30.
- Borgonovi, F. a G. Montt (2012). 'Parental involvement in selected PISA countries and economies.'
- Chapman, S., R. A. Evans, S. Horder, C. Jones, S. Lloyd-Williams, N. Mahoney, S. Meace a M. Pullen (2022). 'Profiadau Dysgu Cyfunol ac o Bell yn ystod Pandemig COVID-19 yng Nghymru: Tystiolaeth Ysgolion a Rhanddeiliaid.' Llywodraeth Cymru.
- Cohen, D. J. a B. F. Crabtree (2008). 'Evaluative criteria for qualitative research in health care: controversies and recommendations.' *The Annals of Family Medicine*, 6(4), 331–9.
- Cohen, L., L. Manion a K. Morrison (2013). *Research methods in education*, Routledge.
- Coetzee, J. K. a P. C. Kotze (2014). 'Optimizing the Epistemological Potential of Focus Groups in Research on a Contested Issue.' *Qualitative Sociology Review*, 10(2), 30–41.
- Crozier, G. (1999). 'Parental involvement: who wants it?' *International studies in Sociology of Education*, 9(3), 219–38.
- Crozier, G. a J. Davies (2007). 'Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents.' *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313.
- Cullinane, C. a R. Montacute (2020). 'COVID-19 and social mobility impact brief# 1: school shutdown.' *The Sutton Trust*.
- Daniels, D. (2020). 'Reimagining parents' educational involvement during the Covid-19 lockdown.' *Southern African Review of Education with Education with Production*, 26(1), 134–47.
- de Bruïne, E. J., T. M. Willemse, J. D'Haem, P. Griswold, L. Vloeberghs a S. Van Eynde (2014). 'Preparing teacher candidates for family-school partnerships.' *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–25.
- de Oliveira Lima, C. L., Kuusisto, E. (2019). 'Parental Engagement in Children's Learning: A Holistic Approach to Teacher-Parents' Partnerships.'
- Desforges, C. a A. Abouchaar (2003). 'The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.' Llundain, Department of Education and Skills.
- Devers, K. J. a R. M. Frankel (2000). 'Study design in qualitative research – 2: Sampling and data collection strategies.' *Education for health*, 13(2), 263.

- Dewey, J. (1997). *How we think*, Courier Corporation.
- Dilshad, R. M. a M. I. Latif (2013). 'Focus group interview as a tool for qualitative research: An analysis.' *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 33(1).
- Eivers, E., J. Worth a A. Ghosh (2020). 'Home learning during Covid-19: findings from the Understanding Society longitudinal study.' Slough, NFER.
- Etikan, I., S. A. Musa a R. S. Alkassim (2016). 'Comparison of convenience sampling and purposive sampling.' *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1–4.
- Fan, W. a C. M. Williams (2010). 'The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation.' *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
- Flynn, G. V. (2007). 'Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training.' *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(2).
- Fox, F. E., M. Morris a N. Rumsey (2007). 'Doing synchronous online focus groups with young people: Methodological reflections.' *Qualitative health research*, 17(4), 539–47.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*, Routledge.
- Garbe, A., U. Ogurlu, N. Logan a P. Cook (2020). 'Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures.' *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65.
- Garcia, M. F. (2011). *Elementary school administrators' perceptions of parental involvement: from espoused theory to theory-in-use within school improvement efforts*.
- Gasper, M. (2013). 'How policy has impacted on parents.' *Early Years Policy: The impact on practice*, 192.
- Gillborn, D., S. Demack, N. Rollock a P. Warmington (2017). 'Moving the goalposts: Education policy and 25 years of the Black/White achievement gap.' *British Educational Research Journal*, 43(5), 848–74.
- Glaser, B. G. a A. L. Strauss (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick (UDA), Transaction Publishers.
- Golafshani, N. (2003). 'Understanding reliability and validity in qualitative research.' *The qualitative report*, 8(4), 597–607.
- Goodall, J. (2022). 'A framework for family engagement: Going beyond the Epstein Framework.' *Wales Journal of Education*, 24(2).
- Goodall, J. (2017). 'Learning-centred parental engagement: Freire reimaged.' *Educational Review*, 70(5), 1–19.
- Goodall, J. (2017). *Narrowing The Achievement Gap: Parental Engagement With Children's Learning*, London, Routledge.
- Goodall, J. (2018). Analysis of the Parent Engagement Fund (PEF) Programme: The REAL and Parental Engagement Network Projects. Bath, University of Bath, Sutton Trust.
- Goodall, J. (2018). 'Parental Engagement in Children's Learning: Moving on from Mass Superstition.' *Creative Education*, 9(11), 1611–21.

- Goodall, J. (2019). 'Parental engagement and deficit discourses: absolving the system and solving parents.' *Educational Review*, 1–13.
- Goodall, J. (2019). 'Parental Engagement in Children's Learning: Absolving the system and solving parents.' *Educational Review*.
- Goodall, J. a C. Montgomery (2013). 'Parental involvement to parental engagement: a continuum.' *Educational Review*, 1–12.
- Goodall, J. a C. Montgomery (2014). 'Parental involvement to parental engagement: a continuum.' *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Goodall, J., I. Ramadan, M. Williams, A. Ylonen, H. Lewis, S. Owen, D. Roberts, C. Wolfe, C. Hughes a Z. Clegg (2021). *From Relationships to Partnerships: the impact of the COVID-19 pandemic on parental engagement in children's learning in Wales and the implications*. Swansea University, Bangor University.
- Goodall, J. a J. Vorhaus (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London, Department of Education.
- Gorski, P. (2016). 'Rethinking the role of "culture" in educational equity: From cultural competence to equity literacy.' *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221–6.
- Guskey, T. R. (2002). 'Professional development and teacher change.' *Teachers and teaching*, 8(3), 381–91.
- Hammersley, M. (2007). 'The issue of quality in qualitative research.' *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287–305.
- Hammersley, M. a P. Atkinson (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Llundain, Routledge.
- Harris, A., K. Andrew- Power a J. Goodall (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. London, Continuum International Publishing Group.
- Jeynes, W. H. (2011). 'Parental involvement research: Moving to the next level.' *School Community Journal*, 21(1), 9–18.
- Jeynes, W. (2012). 'A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students.' *Urban Education*, 47(4), 706–42.
- Jeynes, W. H. (2005). 'A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement.' *Urban Education*, 40(3), 237.
- Jeynes, W. H. (2008). 'Effects of Parental Involvement on Experiences of Discrimination and Bullying.' *Marriage & Family Review*, 43(3), 255–68.
- Jones, A. (2009). 'Generic attributes as espoused theory: The importance of context.' *Higher Education*, 58(2), 175–91.
- Kim, L. E. a K. Asbury (2020). "'Like a rug had been pulled from under you": The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown.' *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–83.
- La Placa, V. a J. Corlyon (2016). 'Unpacking the relationship between parenting and poverty: Theory, evidence and policy.' *Social Policy and Society*, 15(1), 11–28.



- Ladson-Billings, G. (2013). 'Lack of achievement or loss of opportunity.' *Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance*, 11, 11–22.
- Levinthal de Oliveira Lima, C. a E. Kuusisto (2020). 'Parental Engagement in Children's Learning: A Holistic Approach to Teacher-Parents' Partnerships.' *Pedagogy in Basic and Higher Education*.
- Lewis, A. E. a T. A. Forman (2002). 'Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations.' *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60–89.
- Lincoln, Y. S. a E. G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*, Sage.
- Lingard, L., M. Albert a W. Levinson (2008). 'Grounded theory, mixed methods, and action research.' *BMJ*, 337.
- Llywodraeth Cymru (2015). Pecyn cymorth ymgysylltu â'r gymuned a theuluoedd i ysgolion yng Nghymru, Dysgu Cymru.
- Llywodraeth yr Alban (2018). 'Learning together' Scotland's national action plan on parental involvement, parental engagement, family learning and learning at home 2018–21. Caeredin, Llywodraeth yr Alban.
- Macgregor, R. (2005). 'Professional development for family-school partnerships: revaluing both sides of the coin.' *Effective Development for Family-School Partnerships*.
- Mandarakas, M. (2014). 'Teachers and parent – school engagement: International perspectives on teachers' preparation for and views about working with parents.' *Global Studies of Childhood*, 4(1), 21–7.
- Marchant, E., C. Todd, M. James, T. Crick, R. Dwyer a S. Brophy (2020). 'Primary school staff reflections on school closures due to COVID-19 and recommendations for the future: a national qualitative survey.' *medRxiv*.
- Martina, R. a A. Sabine (2012). 'The politicization of parenthood: shifting private and public responsibilities in education and child rearing.'
- Mauthner, N. S. a A. Doucet (2003). 'Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis.' *Sociology*, 37(3), 413–31.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*, Sage publications.
- McConchie, R. (2004). 'Family-Schools Partnerships: Issues Paper', Australian Council of State School Organisations a'r Australian Parents Council.
- Oliver, D. G., J. M. Serovich a T. L. Mason (2005). 'Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research.' *Social forces*, 84(2), 1273–89.
- Parentkind (2020). 'Coronavirus: Third parent survey results: Wales responses.'
- Patrice, F., O.-S. Lydia, H. Beth a H. Beth (2017). 'The Power of Parent Engagement: Sociocultural Considerations in the Quest for Equity.' *Theory Into Practice*.
- Patte, M. M. (2011). 'Examining Preservice Teacher Knowledge and Competencies in Establishing Family-School Partnerships.' *School Community Journal*, 21(2), 143–59.

- Radescu, C. a I. Vessey (2011). 'Analysis of Current Grounded Theory Method Practices.' *Business Information Systems Working Paper Series*, Prifysgol Sydney.
- Robinson, M. S. (2019). 'Correlation between the Frequency of Electronic Parent Monitoring of Grades and Elementary Student Achievement.'
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner researchers*. Rhydychen, Blackwell Publishers Ltd.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*, OUP UDA.
- Saltmarsh, S. a A. McPherson (2019). 'Un/satisfactory encounters: communication, conflict and parent-school engagement.' *Critical Studies in Education*, 1–16.
- Savaya, R. a F. Gardner (2012). 'Critical reflection to identify gaps between espoused theory and theory-in-use.' *Social work*, 57(2), 145–54.
- Sharp, C., J. Nelson, M. Lucas, J. Julius, T. McCrone a D. Sims (2020). 'The challenges facing schools and pupils in September 2020.'
- Souto-Manning, M. a K. Swick, J. (2006). 'Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm.' *Early Childhood Education Journal*.
- Thompson, I., M. Willemsse, T. Mutton, K. Burn a E. De Bruïne (2018). 'Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries.' *Journal of Education for Teaching*, 1–20.
- Trust, S. (2020). 'UK Parent Poll.'
- Urquhart, C., H. Lehmann a M. D. Myers (2010). 'Putting the "theory" back into grounded theory: guidelines for grounded theory studies in information systems.' *Information systems journal*, 20(4), 357–81.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*, Routledge.
- Valencia, R. R. (2012). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*, Routledge.
- Van Poortvliet, M., N. Axford a J. Lloyd (2018). 'Working with parents to support children's learning.'
- Vincent, C., S. Ball, J. a A. Braun (2010). 'Between the estate and the state: struggling to be a "good" mother.' *British Journal of Sociology of Education*.
- Waters-Davies, J., P. Davies, C. Underwood, S. Lloyd-Williams, S. Jones, S. James, J. Thomas-Walters, C. Morgan, A. Southern, A. Ward a R. A. Evans (2022). 'Ystyried effaith pandemig Covid-19 ar ddysgwyr yng Nghymru.' Llywodraeth Cymru.
- Willemsse, T. M., B. Erica de, G. Peter, D. H. Jeanne, V. Lijne a E. Sofie Van (2017). 'Teacher candidates' opinions and experiences as input for teacher education curriculum development\*.' *Journal of Curriculum Studies*.
- Willemsse, T. M., I. Thompson, R. Vanderlinde a T. Mutton (2018). 'Family-school partnerships: a challenge for teacher education.' *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252–7.