

*Sut mae cyflawni'r trydydd gofod? Heriau  
a chryfderau gwaith partneriaeth  
i ddarparu Rhaglen TAR hyblyg yng Nghymru*

Gan Dr Alison Glover (Y Brifysgol Agored), Sarah Stewart (Y Brifysgol Agored), Angela Thomas (Ysgol Uwchradd Fitzalan), Rachel Thomas (Ysgol Eglwys Pentref Penarlâg)

CRYNODEB

Mae pwerau dros addysg a hyfforddiant wedi cael eu ddatganoli i Gymru. Bu llawer o ffocws ar a nsawdd a ddysg a ffactorau cy sylltiedig yn g Nghymru yn ystod y blynyddoedd diwethaf. Mae system addysg y genedl yn symud o un 'reolaethol' i fod yn fwy seiliedig ar ymddiriedaeth a phroffesiynoldeb. Cydnabyddir fwyfwy fod yr ymdrechion sydd ar waith i sicrhau bod y diwygiadau addysg hyn yn gydlynol ac yn cael eu cyfathrebu'n effeithiol y n m ynd rhagddynt yn llwyddiannus. Mae diwygiadau i Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA) yng Nghymru yn darparu enghreifftiau o'r cynnydd llwyddiannus hwn. Mae arweinyddiaeth a rheolaeth rhaglenni AGA bellach yn cael eu harwain gan bartneriaethau o brifysgol yn cydweithio ag ysgolion partner arweiniol. Mae dull gweithredu dysgu o bell hyblyg newydd rhaglen TAR dwy flynedd Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru yn dangos llwyddiant o'r fath, gyda'r myfyrwyr yn astudio TAR rhan-amser neu gyfflogedig. D e fnyddir damcaniaeth trydydd gofod i ystyried sut mae gwaith partneriaeth cydweithredol gwirioneddol effeithiol a h e g yn ael i gyflawni. Mynegodd ugin oranddeiliaid farn am heriau a chryfderau partneriaeth newydd y Brifysgol Agored yn ystod y cam datblygu a'r cyfnod gweithredu cynnar. Mae'r heriau cynnar yn canolbwyntio ar brosesau, megis materion cyfathrebu a nifer dogfennau'r rhaglen. Cydnabuwyd bod y pandemig Covid-19 byd-eang wedi bod yn ffactor cyfrannol i rai o'r pryderon a fynegyd. Mae cryfderau gweledigaeth gyffredin glir, cyd-lunio deunyddiau rhaglenni a llywodraethu cydweithredol yn dangos y cynnydd

cadarnhaol y mae'r rhaglen TAR newydd yn ei wneud tuag at fodoli yn y 'trydydd gofod'. Mae'r astudiaeth hon yn cynnig dysgu pwysig i'r bartneriaeth dan sylw ac i eraill ei hystyried wrth i waith partneriaeth rhwng ysgolion a phrifysgolion ennill momentwm o fewn AGA.

**Geiriau allweddol:** Addysg Gychwynnol Athrawon, Partneriaeth, Trydydd gofod, Cymru

---

### *Cyflwyniad*

Mae Llywodraeth Cymru wedi cynefino'n raddol gyda'r cyfrifoldeb i arfer ei phwerau datganoledig ar gyfer addysg yn gyffredinol, ac i addysg athrawon yn benodol yng Nghymru ers datganoli ym 1999 (Reid a Tanner, 2012). Mae newidiadau i addysg yn gyffredinol, ac i addysg athrawon yng Nghymru, fel y symudiadau tuag at gwricwlwm mwy blaengar, yn parhau. Mae'r newidiadau hyn yn cyfrannu at ddatblygu a/neu gymeradwyo hunaniaeth y genedl o fewn pedair gwlad y DU (Power, 2016: 290; Bamber *et al.*, 2016; Beauchamp *et al.*, 2015; Davies *et al.*, 2016). Fodd bynnag, yn dilyn sgoriau PISA (Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr) siomedig yn 2009, ysgogwyd Llywodraeth Cymru i flaenoriaethu polisiâu addysg ymhellach a dechrau diwygio addysg (OECD, 2014). Dechreuodd Llywodraeth Cymru roi'r cwricwlwm newydd i ysgolion ar waith o fis Medi 2022. Mae trefniant newydd Addysg Gychwynnol i Athrawon (AGA) hefyd yn un o'r newidiadau mawr sy'n rhan o ddiwygio'r maes addysg. Nod y diwygiadau hyn yw cefnogi'r gwaith o gyflwyno 'proffesiwn addysg o safon uchel', 'arweinwyr sy'n ysbrydoli ac sy'n cydweithio', 'ysgolion cryf a chynhwysol' a 'trefniadau asesu, gwerthuso ac atebolrwydd cadarn' mewn system sy'n gwella ei hun (Llywodraeth Cymru, 2017a: 3). Mae darparu AGA trwy bartneriaethau ysgol a phrifysgol yn ffurfio elfen hollbwysig o'r diwygio. Nod yr astudiaeth achos ansoddol hon yw defnyddio'r cysyniad 'trydydd gofod' i archwilio heriau a chryfderau gweithredu addysg athrawon trwy Raglen TAR ddwy flynedd newydd hyblyg Partneriaeth y Brifysgol Agored.<sup>1</sup>

- 1 Cynigir dau lwybr: 1. Athrawon dan hyfforddiant sy'n hunan-ariannu, gyda'r TAR rhan-amser yn caniatáu i athrawon dan hyfforddiant gyfuno astudio gydag ymrwymadau eraill. 2. Athrawon dan hyfforddiant sy'n cael eu cyflogi'n llawn amser mewn ysgol, gyda'r gost astudio yn cael ei chefnogi gan Lywodraeth Cymru trwy grant hyfforddi ar gyfer y TAR cyflogedig dwy flynedd.

Mae diwygio'r cwricwlwm yn ganolog i'r newid parhaus i addysg yng Nghymru. Mae sicrhau proffesiwn addysg galluog ac o ansawdd uchel yn hollbwysig. Mae enghreifftiau o effaith y diwygiadau addysg ar y gweithlu athrawon yn cynnwys: 1) cryfhau ansawdd a phroses caffael athrawon cyflenwi, ii) gweithredu'r Pasbort Dysgu Proffesiynol i bob ymarferydd ei ddefnyddio i fyfyrion ar ei weithgareddau datblygu, a iii) y ffocws cynyddol ar y Gymraeg trwy gynllun sabothol y Gymraeg a'r TAR cyfrwng Cymraeg i gefnogi targed Llywodraeth Cymru o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050 (Llywodraeth Cymru, 2017c). Mae recriwtio a chadw athrawon hefyd yn elfennau craidd o gynllun Llywodraeth Cymru i ddatblygu'r gweithlu. Mae'r cynllun hwnnw'n datgan mai nod y llwybrau amgen newydd ar gyfer addysgu sy'n cael eu cynnig gan y Brifysgol Agored yw 'chwyldroi'r ffordd y darperir AGA yng Nghymru' (Llywodraeth Cymru, 2019b: 29). Mae ymchwil yn cefnogi dull gweithredu Llywodraeth Cymru. Adroddir bod strategaethau effeithiol ar gyfer gwella addysg athrawon yn cynnwys i). rhaglenni o ansawdd uchel, ii). cymorthdaliadau ariannol, iii). cysylltu theori ac ymarfer trwy integreiddio gwaith ar leoliad, iv). cydweddu gwaith gyda safonau proffesiynol a v). perthynas ragweithiol agos gydag ysgolion fel blaenoriaethau. Adlewyrchir y rhain i gyd yn y diwygiadau AGA yng Nghymru (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond *et al.*, 2017).

### *Gwaith partneriaeth ym maes addysg athrawon*

Mae gwaith partneriaeth ym maes addysg athrawon yn aml yn cael ei werthfawrogi'n fawr ac mae amrywiaeth o ddulliau yn bodoli (Lillejord a Børte, 2016; Handscomb, Gu a Varley, 2014; Fanllys, Edwards a Menter, 2015). Mae gallu canfyddedig y partneriaethau hyn i bontio'r bwlch rhwng theori ac ymarfer yn sail i'r ymgyrch barhaus i wella gwaith partneriaeth prifysgol-ysgol ym maes addysg athrawon (Green, Tindal-Ford ac Eady, 2020). Fodd bynnag, mae'r dulliau a fabwysiadwyd gan ysgolion a phrifysgolion i integreiddio eu darpariaeth AGA wedi newid dros amser. O athrawon dan hyfforddiant yn treulio amser mewn ysgolion i ysgolion yn dod yn fwy cyfrifol am gynllunio a rheoli cyrsiau (Douglas, 2011; Holen a Yunk, 2014). Serch hynny, mae natur strwythur gweithio mewn partneriaeth ym myd addysg athrawon yn dal i amrywio rhwng y dull partneriaeth hierarchaidd neu fwy cydweithredol (Mauri *et al.*, 2019; Green, Tindal-Ford ac Eady, 2020). Dadleuir yn aml fod y rhan fwyaf o waith partneriaeth

rhwng ysgolion a phrifysgolion ar gyfer addysg athrawon yn 'hierarchaidd', gyda'r brifysgol yn ysgogi trosglwyddiad y wybodaeth (Furlong, 2019; Lillejord a Børte, 2016: 551).

Fodd bynnag, mae'n ofynnol i'r partneriaethau AGA newydd yng Nghymru gynnwys 'ysgolion partner arweiniol' (Llywodraeth Cymru, 2018: 5). Mae disgwyl i'r ysgolion hyn gyfrannu'n llawn i'r rhaglen AGA, sy'n cynnwys sicrhau ansawdd a hunan-werthuso. Bydd effeithiolrwydd y gwaith partneriaeth hefyd yn rhan o'r broses arolygu ar gyfer ysgolion, gyda'r effaith ar arweinyddiaeth ysgolion, addysgu a dysgu proffesiynol yn hanfodol (Estyn, 2019). Daeth archwiliad diweddar o bartneriaethau prifysgol-ysgol yn Iwerddon i'r casgliad bod angen meithrin hunaniaethau newydd a chyd-berchnogaeth (Heinz a Fleming, 2019: 1304). Mae hyn yn hanfodol ar gyfer Rhaglen TAR newydd Partneriaeth y Brifysgol Agored, oherwydd awgrymir bod angen mynd i'r afael â hunaniaethau presennol, cysylltiadau pŵer a chyfrifoldebau contractiol a sicrhau bod y naill a'r llall yn cefnogi ei gilydd (Heinz a Fleming, 2019). Yn ôl rhai, mae'r partneriaethau AGA newydd yng Nghymru yn profi'n fwy cyson wrth ddatblygu'r gweithlu athrawon (Murphy, 2020). Bellach, mae ysgolion a phrifysgolion yn rhannu'r cyfrifoldeb am gysyniadu rhaglenni AGA. O ganlyniad, mae datblygu'r cwricwlwm a chyfrannu at addysgu rhaglenni AGA yng Nghymru yn 'ymarferol' ac yn 'ddeallusol' erbyn hyn (Furlong, 2020: 39).

### *Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru*

Yn ôl adolygiad diweddar y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD), er bod cynnydd amlwg wrth weithredu'r broses o ddiwygio addysg yng Nghymru, bydd gosod ysgolion a chymunedau yn y canol yn hanfodol er mwyn i'r broses gyd-lunio barhaus lwyddo (OECD, 2020). Mae eraill yn credu bod hyn yn digwydd, gyda phartneriaethau trawsnewidiol rhwng ysgolion a phrifysgolion yn esgor ar feithrin partneriaethau effeithiol iawn (Waters, 2020). Cynigir hefyd fod datblygu partneriaethau o'r fath wedi bod yn elfen gadarnhaol yng Nghymru. Dangosir ymrwymiad i adeiladu capasiti yn y gweithlu addysgu, gyda'r integreiddio agos sydd i'w ddisgwyl rhwng theori ac ymarfer (Mutton a Burn, 2020).

Mae'r ystod o raglenni AGA a achredwyd i ddarparu hyfforddiant athrawon yng Nghymru ers 2019 yn adlewyrchu'r cynnydd wrth osod ysgolion a chymunedau yng nghanol y broses. Er enghraifft, gwaith partneriaeth cydweithredol rhwng dwy brifysgol, gwasanaeth gwella

rhanbarthol ac ysgolion i bartneriaeth CaBan (Griffiths *et al.*, 2020). Mae natur ganolog gwaith ymchwil yn cael ei phwysleisio gan raglenni AGA eraill. Er enghraifft, ymgorffori natur ymchwil ar draws cynllun y rhaglen TAR ar gyfer Partneriaeth Dysgu Proffesiynol Athrofa (Waters a Sharpling, 2020). Mae rôl annatod ‘hyrwyddwr ymchwil’ yn yr ysgol ar gyfer Partneriaeth Caerdydd, a Phartneriaeth Addysg Gychwynnol Athrawon Prifysgol De Cymru yn pwysleisio ei fwiad i sefydlu dysgu proffesiynol gydol gyrfa (Pugh *et al.*, 2020: 178; Daly *et al.*, 2020). Mae rhaglen TAR integredig Dysgu Aber (AberTeach) yn rhoi cyfle i bob athro dan hyfforddiant ddyysgu ar draws y cyfnodau cynradd ac uwchradd (Thomas *et al.*, 2020). Mae'r drafodaeth hon yn cyfrannu at archwilio'r ystod o ddulliau AGA sy'n cael eu cynnig yng Nghymru yn ehangach.

Un o brif flaenoriaethau gweledigaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer addysg yng Nghymru oedd cael addysgeg gadarn yn sail i'r gweithlu. Mae disgwyl i AGA gyfrannu at hyn (Llywodraeth Cymru, 2014). Mae diwygiadau'r cwricwlwm yn pwysleisio pwysigrwydd cydweithio rhwng ysgolion a gwaith partneriaeth fel arwydd o lwyddiant. Fodd bynnag, ar yr un pryd mae'r goblygiadau ar gyfer capasiti a gallu'r gweithlu yn cael eu cydnabod (Donaldson, 2015). Dywedir mai'r nod yw i'r hyfforddiant i athrawon newydd gyflawni 'math newydd o broffesiynoldeb ymysg athrawon' (Furlong, 2015: 7). Fodd bynnag, yn ôl Furlong (2015) hefyd, gydag addysg athrawon yn bennaf dan arweiniad prifysgolion yng Nghymru, nad yw'r sector yn cael ei wasanaethu'n dda, gyda diffyg cefnogaeth i addysgwyr athrawon. Ategwyd y farn hon gan Estyn (2016), gan awgrymu y byddai gwella ansawdd mentora o fudd i bob llwybr i fydd addysgu. Fel rhan o'r ymdrech i wella ansawdd athrawon, mae elfennau allweddol eraill y diwygiadau addysgol yng Nghymru yn cynnwys: i) diwygio'r safonau addysgu (Llywodraeth Cymru, 2017b), ii) adolygu'r broses achredu ar gyfer darparwyr AGA (Llywodraeth Cymru, 2018), iii) proffil uwch i waith ymchwil ym maes AGA (Perry *et al.*, 2017) a iv) cyflwyno proses dendro gystadleuol i fynd i'r afael â rhai o argymhellion gwella AGA Furlong (Furlong, 2015).

Mae ehangu llwybrau AGA a chynnig hyblygrwydd o ran sut y caiff rhaglen ei darparu, megis dysgu cyfunol, dysgu ar-lein, dysgu o bell ac astudio rhan-amser, yn cael eu hyrwyddo fel ffordd allweddol i ddenau darpar athrawon dan hyfforddiant a gwella amrywiaeth y gweithlu athrawon yng Nghymru (Harris *et al.*, 2019). Mae gwaith partneriaeth agos rhwng prifysgolion ac ysgolion yn hanfodol ar gyfer datblygiad gofynnol 'dysgu wedi'i leoli', gyda'r holl bartneriaid yn rhannu'r cyfrifoldeb am gysyniadu, rheoli ac addysgu (Furlong *et al.*, 2021: 64). Fodd bynnag, mae

rhai o'r heriau i addysg athrawon yng Nghymru wedi cynnwys tensiwn rhwng y model seiliedig ar ysgolion a datblygiad proffesiynol ehangach. Yn ogystal, mae'n hanfodol bod athrawon ac addysgwyr athrawon o safon uchel yn cael eu denu a'u cadw. Mae angen rhoi gwerth i'r cyfle am lwybrau mwy amrywiol i'r proffesiwn addysgu. Hefyd, dylid annog AGA i ymateb mewn ffordd ystwyth i ddatblygiadau polisi yn y dyfodol (Grigg ac Egan, 2020; Harris *et al.*, 2019). Mae Rhaglen TAR Partneriaeth y Brifysgol Agored yn cyflwyno enghraifft o'r modd y mae'r sector AGA yng Nghymru yn ymateb yn llwyddiannus i yrwyr polisi megis cryfhau gwaith partneriaeth ac amrywio'r gweithlu athrawon. O ganlyniad, mae'r papur hwn yn gyfle pwysig, sy'n defnyddio dull astudio achos, i gynnig cipolwg ar heriau a chryfderau gweithredu partneriaeth AGA ysgol/prifysgol yn gynnar.

### *Rhaglen TAR Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru*

Mae'r Brifysgol Agored wedi meithrin enw da am gefnogi addysg athrawon yng Nghymru; cyflwynodd lwybr hyblyg i addysgu am y tro cyntaf ym 1992 (Hutchinson, 2006). Cynigiwyd rhaglen ar draws Cymru, Lloegr a Gogledd Iwerddon tan 2008. Gwnaeth y rhaglen hon gyfraniad sylweddol at ehangu cyfranogiad mewn hyfforddiant athrawon (Hutchinson, 2006). Lansiwyd Rhaglen TAR ddiweddaraf Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru yn 2020. Mae hon yn darparu hyfforddiant sy'n ddeallusol heriol ac yn drwyadl ymarferol, wedi'i hachredu yn erbyn y meini prawf newydd ar gyfer AGA yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2018). Mae'r TAR ar gyfer athrawon dan hyfforddiant cynradd ac uwchradd i astudio naill ai'n rhan-amser neu'n gyflogedig dros ddwy flynedd, ac mae'n pwyso ar ddysgu o bell a dysgu cyfunol hyblyg. Mae'r ddau lwybr yn cynnwys 60 credyd o astudiaeth lefel Meistr. Mae athrawon dan hyfforddiant yn cwblhau diwrnodau ymarfer mewn ysgolion, wedi'u cefnogi gan athrawon yn eu rolau fel mentoriaid a thiworiaid ymarfer. Mae'r ddarpariaeth brifysgol 'draddodiadol' yn cael ei chyflawni trwy gyfuniad o ddeunyddiau astudio ar-lein a seminarau byw ar-lein gyda thiwtor cwricwlwm y Brifysgol Agored, sy'n arwain at brofiad dysgu cyfunol.

Mae dwy egwyddor allweddol yn sail i'r TAR newydd. Mae gwybod-aeth broffesiynol athrawon dan hyfforddiant yn cael ei chyd-lunio trwy ryngweithio rhwng y myfyriwr a'r dysgwyr, eu mentor, eu tiwtor cwricwlwm, eu cyd-fyfyrwyr a thiwtor ymarfer. Mae'r tiwtor ymarfer yn aelod o staff sydd wedi'i leoli mewn ysgol bartner arweiniol, gyda rôl

debyg i rôl tiwtor prifysgol ar raglen wyneb yn wyneb, ac mae'n ymweld ag athrawon dan hyfforddiant mewn clwstwr o ysgolion. Mae pob aelod o'r gymuned hon yn cyflwyno safbwynt gwahanol. Yn ail, mae dysgu'r athro dan hyfforddiant yn broses gymhleth ac unigol sy'n cael ei chefnogi gan y gymuned. O ganlyniad i'r athro dan hyfforddiant yn gweithio o fewn gymuned, mae gan y gymuned botensial i ddysgu a datblygu hefyd.

Sail bellach i'r rhaglen yw datblygu addysgeg effeithiol trwy ymarfer (Cochran-Smith a Lytle, 1999). Mae hyn yn hyrwyddo datblygiad gwybodaeth athrawon dan hyfforddiant o fewn cyd-destun Cymunedau Ymarfer (Wenger, 1998). Cynrychiolir y gymuned ymarfer ar gyfer y myfyriwr TAR gan gymuned ysgol a'r gweithwyr proffesiynol sy'n gweithio gyda nhw i gefnogi eu datblygiad. Maent yn eu helpu i gysylltu theori ac ymarfer, ac ar yr un pryd yn dwysáu eu dealltwriaeth eu hunain gan fod ganddynt ddi-ddordeb cyffredin ac yn rhyngweithio'n rheolaidd (Wenger, McDermott a Synder, 2002). Mae 'llun-iaidau personol' athrawon dan hyfforddiant yn ganolog i'r broses ddynamig o'r gwahanol agweddau ar wybodaeth broffesiynol. Mae'r rhain yn gyfuniad cymhleth o wybodaeth o'r gorffennol, profiadau dysgu, golwg bersonol ar yr hyn sy'n gyfystyr ag addysgu 'da' a'u cred yn nibenion yr hyn maent yn ei weld yn y cwricwlwm neu yn eu pwnc a pham y maent yn dymuno ei ddysgu. Mae ymarfer clinigol sy'n cael ei lywio gan ymchwil yn cyfeirio at ddefnyddio'r wybodaeth y mae athrawon dan hyfforddiant yn ei chaffael yng nghyd-destun y brifysgol a chyd-destun ysgol. Maent yn defnyddio hyn ac yn ei archwilio ymhellach wrth arfer eu haddysgu (Burn a Mutton, 2015: 217). Mae hyn yn creu gofod diogel i athrawon dan hyfforddiant brofi theori o fewn cyd-destun ymarfer wrth gyfranogi mewn damcaniaethu ymarferol (Hagger a McIntyre, 2006: 59). Mae hyn yn allweddol er mwyn deall y cyd-chwarae rhwng y gwahanol fathau o wybodaeth yn y gwahanol gyd-destunau. Mae manteision i athrawon dan hyfforddiant a'u mentoriaid yn amlwg o ganlyniad i gydweithio o'r fath (BERA-RSA, 2014; Cordingley, 2015). Gyda chydweithio a rhannu cyfrifoldeb yn hanfodol i waith partneriaeth effeithiol, bydd defnyddio theori trydydd gofod i archwilio'r bartneriaeth yn rhoi syniad o'r cynnydd tuag at bartneriaeth gyfartal ar gyfer AGA.

### *Damcaniaeth trydydd gofod ac addysg athrawon*

Er bod y rhan fwyaf o raglenni AGA yn cynnwys cyfleoedd aml ar gyfer profiadau ysgol, bu cydnabyddiaeth barhaus bod gallu rhaglenni addysg athrawon i gysylltu profiad y brifysgol a phrofiad ysgol yn aml wedi bod yn

ddiffygiol (Flessner, 2014; Klein *et al.*, 2013; Zeichner, 2010; Darling-Hammond, 2010). Mae damcaniaeth trydydd gofod yn cael ei chynnig fwyfwy fel cysyniad i gefnogi cau'r bwllch hwn rhwng theori ac ymarfer ym maes addysg athrawon (Beck, 2020; Forgasz *et al.*, 2020, Green, Tindall-Ford ac Eady, 2020; Jackson a Burch, 2019; Beck, 2016, Zeichner, 2010). Mae damcaniaeth trydydd gofod yn tarddu o syniadau Bhabha (1994) lle nad yw hierarchaeth a systemau deuaidd yn bodoli os yw'r trydydd gofod yn cael ei feddiannu. Golyga hyn fod cydweithio yn fwy cyfartal a theg. Mae'r trydydd gofod yn dadleoli'r hanesion sy'n rhan ohono, ac mae awdurdodau newydd yn cael eu sefydlu yn y 'gofod' sy'n esblygu'n barhaus (Rutherford, 1990: 211). Cyfeirir at y trydydd gofod hefyd fel 'gofod hybrid' sy'n cael ei lywio a'i ddylanwadu gan wybodaeth a deialog y partneriaid dan sylw, lle mae cydweithio a chynllunio ar y cyd yn digwydd (Bernay *et al.*, 2020: 139; Handscomb, Gu a Varley, 2014: 5; Gutiérrez, 2008; Moje *et al.*, 2004; Soja, 1996).

Drwy gyfranogi yn amgylcheddau'r brifysgol ac amgylcheddau ysgolion, cynigir bod y naill a'r llall yn llywio ac yn dylanwadu ar ei gilydd a bod trydydd gofod yn dod i'r amlwg. Yma y mae ffyrdd newydd o addysgu athrawon yn cael eu gwireddu (Flessner, 2014). Nid lle naill ai/neu yw'r trydydd gofod ond lle a/yn ogystal (Taylor, Klein ac Abrams, 2014: 4). Mae'r trydydd gofod yn cael ei greu i bontio'r bwllch ac i gynnig budd i bawb sy'n cyfranogi (Burn *et al.*, 2020: 2). Cynigir bod partneriaethau ysgol a phrifysgol yn symud trwy chwe lefel wrth iddynt greu cyfleoedd dysgu sy'n fuddiol i bawb. Ni rennir y broses o wneud penderfyniadau tan lefel pump, ac ni fydd pob agwedd ar y rhaglenni yn cael eu cyd-lunio'n llwyr tan lefel chwech. Gall gymryd blynyddoedd i'r mathau hyn o berthnasoedd ddatblygu'r ymddiriedaeth sydd ei hangen (Burroughs *et al.*, 2020). Felly, bydd y drafodaeth ganlynol yn sefydlu'r cynnydd cychwynnol y mae'r Rhaglen TAR newydd yn ei wneud tuag at weithio yn y trydydd gofod, lle mae dull nad yw'n hierarchaidd a phartneriaeth wirioneddol gyfartal yn bodoli. I bennu hyn, cyflwynir trosolwg byr o'r ffactorau llwyddiant sydd eu hangen i gyflwyno'r gwaith partneriaeth effeithiol a gynigir yn y llenyddiaeth. Yn dilyn hynny, adroddir am yr heriau cynnar a'r cryfderau a amlygwyd gan Raglen TAR Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru.

### *Partneriaethau llwyddiannus ym maes addysg athrawon*

Mae prif nodweddion partneriaethau llwyddiannus ym maes addysg athrawon yn cynnwys i). cyd-ymddiriedaeth a pharch, ii). rhannu cyfrifoldeb



â chynllunio a gweithio ar y cyd yn effeithiol, a iii). eglurder cyfathrebu. Mae angen i AGA hefyd gyd-fynd yn strategol â nodau partneriaid. Cyfeiriodd rhai hefyd at arweinyddiaeth gysylltiedig, cyfraniad amser a chyllid a rôl monitro a gwerthuso. Mae creu partneriaethau addysg athrawon effeithiol yn ddibynnol ar gyd-ymddiriedaeth a chytuno ar well-edigaeth gyffredin (Bernay *et al.*, 2020: 145; Thomas *et al.*, 2020; Carter, 2015; Handscomb, 2014: 5; Walsh a Backe, 2013). Os oes gwendid yn bodoli, awgrymir y gall hyn helpu i atgyfnerthu'r ymddiriedaeth a'r parch a phontio'r bwch rhwng y brifysgol a'r ysgol (Arhar *et al.*, 2013; Simon, 2009). Yn y pen draw, mae hyn yn creu diwylliant unigryw i'r bartneriaeth lle mae'r gwahaniaethau rhwng prifysgolion ac ysgolion yn darparu creadigrwydd yn hytrach nag anghytuno (Handscomb, 2014). Mae eraill yn cefnogi'r farn hon, gan adrodd bod parch gan y naill i'r llall yn creu'r sylfaen ar gyfer meithrin perthnasoedd mewn partneriaeth (Burroughs *et al.*, 2020). Fodd bynnag, yn ôl eraill, er bod datblygu perthynas ddyfnach rhwng prifysgol ac ysgolion yn helpu i adeiladu colegoldeb, gall tensiynau ymddiriedaeth godi ynghylch cyfrinachedd (Heinz a Fleming, 2019). Mae tystiolaeth o ddiffyg ymddiriedaeth yn amlwg weithiau (Lillejord a Børte, 2016). Hefyd, os mai'r nod pennaf yw sicrhau ymddiriedaeth yn y berthynas, mae'n bosibl mynd ati'n fwriadol i osgoi herio a beirniadu er mwyn atal gofid. Un o ganlyniadau hyn yw y gallai creadigrwydd gael ei rwystro (Midthassel, 2017).

Mae eglurder cyfrifoldebau cyffredin, sy'n cael eu cyfleu'n glir, a'r cydweithrediad sydd ei angen ar gyfer gweithio cydweithredol, hefyd yn allweddol (Burroughs *et al.*, 2020; Green, Tindall-Ford ac Eady, 2020; Comisiwn Ewropeaidd, 2015). Nodir hefyd ei bod yn hanfodol cael perthnasoedd nad ydynt yn hierarchaidd lle mae pawb sydd ynghlwm wrth y bartneriaeth yn deall y rolau a'r cyfrifoldebau (Bernay *et al.*, 2020). Pan fydd hynny'n bodoli, mae'n amlwg mai'r flaenoriaeth yw esblygiad cyfrifoldeb a pherchnogaeth gyffredin sy'n canolbwyntio ar wella sut y paratwir athrawon newydd (Holen a Yunk, 2014; MacDougall *et al.*, 2013). Mewn rhai achosion, cyflawnwyd hyn trwy gylchdroi rôl cadeirydd pwyllgorau (Vandyck, 2012). Mae tystiolaeth a nodwyd o ddatblygiadau AGA blaenorol yng Nghymru yn atgyfnerthu arwyddocâd sicrhau bod rolau'n cael eu diffinio'n glir o'r cychwyn cyntaf (Grigg ac Egan, 2020). Fodd bynnag, awgrymir hefyd y bydd cydweithio yn cynnwys newidiadau o ran meddylfryd a diwylliant gwaith (y Comisiwn Ewropeaidd, 2015). Os yw hyn yn cael ei gyflawni, gall arwain at gyfoethogi pawb sy'n cymryd rhan, yn bwysicaf oll yr athrawon dan hyfforddiant (Furlong, 2019). Mae eraill

sydd wedi ymchwilio i ddulliau tebyg o waith partneriaeth hefyd yn nodi natur uchelgeisiol yr hyn sy'n ofynnol, yn enwedig wrth geisio 'cydweithio' yn hytrach na 'gweithio gyda'; yr awgrym a geir ganddynt yw y gall hyn gymryd amser i esgor ar gynnydd llwyddiannus (Burroughs *et al.*, 2020; Green, Tindall-Ford ac Eady, 2020; Handscomb, Gu a Varley, 2014; Burch a Jackson, 2013: 65). Ac eto, mae cyfleoedd i gyfathrebu â phartneriaid yn gallu effeithio'n gadarnhaol ar y berthynas waith partneriaeth (Heinz a Fleming, 2019). Mae meini prawf achredu AGA yng Nghymru yn nodi'n benodol bwysigrwydd cynllunio ar y cyd (Llywodraeth Cymru, 2018). Bydd ymgysylltu ar y cyd yn y broses hon yn sicrhau'r cydlyniant angenrheidiol (Furlong, 2019; Estyn, 2019). Adroddir bod y partneriaethau prifysgol-ysgol sydd ar waith ledled Cymru yn darparu'r amser a'r adnoddau, ac mae hynny'n adlewyrchu'r gwaith sy'n ymwneud â datblygu a gweithredu'r model partneriaeth newydd yng Nghymru (Furlong, 2020).

Mae cynnwys ysgolion yn agweddau arweinyddiaeth partneriaethau ochr yn ochr â'r brifysgol yn hanfodol wrth lywio cyfeiriad gwaith partneriaeth (Passy, Georgeson a Gompertz, 2018; Carter, 2015; Arhar, 2013). Eto i gyd, mae'n bosibl fod rôl arweinyddiaeth yn fwy cymhleth na hyn. Mae angen gweledigaeth ar yr arweinwyr i gefnogi cydlyniant a llwyddiant, a daw arweinyddiaeth wasgaredig i'r amlwg i gyflawni ymarferoldeb rolau a thasgau partneriaeth yn ôl yr angen (Handscomb, Gu a Varley, 2014). Mae ymdrech ar waith hefyd i ymgorffori'r arweinyddiaeth yn y partneriaethau AGA newydd yng Nghymru. Bydd ysgolion yn cael eu gwerthuso ar sail eu rôl arwain gan yr arolygiaeth (Estyn, 2019). Mae hyn yn adleisio canfyddiadau ymarfer mapio partneriaethau addysg athrawon, bod arweinyddiaeth academaidd gref ac arweinyddiaeth ysgol ymgysylltiedig yn hanfodol ar gyfer modelau partneriaeth newydd (Lillejord a Børte, 2016). Nodir hefyd fod angen cydnabod y gwaith caled a'r arweinyddiaeth angenrheidiol i greu a chynnal anghenion y 'trydydd gofod' (Dickson, 2020: 261). Mae eraill yn pwysleisio pwysigrwydd arweinyddiaeth y brifysgol yn y bartneriaeth. Mae'r bartneriaeth frwdfrydig a gweithgar a gaiff ei meithrin yn tystio i hyn (Grigg ac Egan, 2020). Cynigiwyd bod potensial i gorff proffesiynol ar wahân ddarparu cefnogaeth i ddatblygu rolau arwain partneriaeth AGA o'r fath (Egan a Grigg, 2020).

Gall monitro a gwerthuso partneriaethau helpu i fesur effeithiolrwydd a llywio polisi ehangach (Walsh a Backe, 2013; Handscomb, Gu a Varley, 2014). Gall yr atebolrwydd hwn sbarduno diwygio addysg athrawon (Cochran-Smith, 2020). Disgwylir y bydd cyd-atebolrwydd y partneriaethau AGA newydd yng Nghymru yn gwella ansawdd AGA (Furlong,

2019; Cochran-Smith, 2020). Mae'r disgwyliadau hyn sydd ar ysgwyddau'r holl ddarparwyr AGA yng Nghymru yn glir iawn (Llywodraeth Cymru, 2018). Mewn rhai achosion, credir bod angen i'r atebolrwydd hwn fod yn fwy democrataidd, gyda rhanddeiliaidartneriaeth yn perchenogi atebolrwydd mewnol democrataidd a chryf sy'n osgoi dyheadau uchel atebolrwydd allanol (Thomas *et al.*, 2020: 133). Cynigir bod y cyrff addysg yng Nghymru yn cydweithio er mwyn cyflawni'r ffordd hon o weithio (Thomas *et al.*, 2020). Mae'r drafodaeth ganlynol yn pwysu ar fyfyrddodau am ddatblygiad, proses achredu a gweithrediad cynnar Rhaglen TAR newydd Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru i ddistyllu heriau a chryfderau sy'n codi eu pen a dechrau archwilio i ba raddau y mae'r Bartneriaeth yn gweithio tuag at fodoli yn y trydydd gofod.

### *Gwaithartneriaeth ar waith*

Er mwyn datblygu dealltwriaeth o'r graddau y mae'r bartneriaeth newydd yn symud ymlaen i weithio yn y trydydd gofod, mabwysiadwyd dull astudio achos ansoddol. Roedd yn defnyddio samplu bwriadus, a chasglwyd data gan 20 o randdeiliaid sy'n ymwneud â'r gwaith datblygu a chyflawni ar gyfer y bartneriaeth newydd. Mae Tabl 1 yn grynodeb o rolau a chysylltiadau cyfranwyr. Gwahoddwyd y rhanddeiliaid sy'n ymwneud â datblygiad a gweithrediad cynnar y Rhaglen TAR i gyfrannu eu profiadau a'u safbwyntiau. Casglwyd y cyfraniadau hyn naill ai trwy ymatebion e-bost (17) neu gyfweiliadau ffôn (3), yn dibynnu ar ddewis y rhanddeiliaid. Roedd y prif themâu i'w cynnwys yn y cwestiynau yn canolbwyntio ar:

1. Cymhelliad ar gyfer cymryd rhan yn y Rhaglen TAR.
2. Rôl yn ystod y broses datblygu ac achredu, a myfyrddodau ar dasgau.
3. Beth weithiodd yn dda a beth oedd yr heriau yn ystod y broses datblygu ac achredu.
4. Galluogwyr allweddol posibl a rhwystrau ar gyfer cyflwyno'r rhaglen yn y dyfodol.

Defnyddiwyd meddalwedd dadansoddi ansoddol (NVivo) i reoli a chefnogi'r dadansoddiad data. Roedd hyn yn caniatáu i'r data gael ei godio ar y dechrau yn unol â themâu a bennwyd gan y cwestiynau. Er enghraifft, heriau, galluogwyr, a fireiniwyd yn ddiweddarach i gynhyrchu is-themâu

**Tabl 1: Y rhanddeiliaid, a fynegodd eu barn ar ddatblygu a chyflwyno'r bartneriaeth newydd.**

<i>Cyswllt</i>	<i>Rôl</i>	<i>Nifer</i>
Y Brifysgol Agored yng Nghymru	Rheolaeth	4
	Gweithrediadau	4
	Academaidd	4
Ysgolion cynradd	Tiwtor Ymarfer	2
Ysgolion uwchradd	Tiwtor Ymarfer	2
Consortia Addysg Rhanbarthol	Cynrychiolydd ar Bartneriaeth TAR	4*

\*Mae pedwar Consortiwm Addysg Rhanbarthol yng Nghymru – cyflwynwyd ymateb cyfun ganddynt.

megis cyfathrebu, dwyieithrwydd neu berthnasodd (Jackson a Bazeley, 2019).

Mae defnyddio'r dull astudio achos yn fethodoleg hyblyg ac yn caniatáu cipio'r gwahanol elfennau sy'n cyfrannu at 'ffenomen' (Merriam a Tisdell, 2016: 37). Mae hyn yn datblygu disgrifiad a dadansoddiad manwl o system ffiniedig, sef y Bartneriaeth (Timmons a Cairns, 2010) yn yr achos hwn). Mae'r ddealltwriaeth ansoddol hon yn cael ei phennu gan brofiad y Bartneriaeth fel y mae'n digwydd yn ei chyd-destun a'i sefyllfa (Stake, 2006). Mae astudiaeth achos yn addas iawn i archwilio'r broses newydd o esblygu ymagwedd gyfartal at waith partneriaeth ym maes AGA a chynnydd tuag at feddiannu'r trydydd gofod (Gray, 2018).

Cyn archwilio'r heriau a'r cryfderau ar wahân, mae Tabl 2 yn cynnig trosolwg o'r themâu allweddol a adroddwyd gan randdeiliaid. Mae'n amlwg bod ymchwilio i'r rhain yn fwy manwl yn hanfodol, wrth i gryfderau a heriau gael eu nodi ar gyfer pob thema. Mae'n bwysig nodi bod y rhan fwyaf o'r adborth a gafwyd yn canolbwyntio ar agweddau gweithredol ar waith partneriaeth, gyda sylwadau cyfyngedig ar addysgeg. Efallai nad yw hyn yn syndod o ystyried y newid i flaenoriaethau'r Bartneriaeth yn sgil effaith Covid-19. Mae graddfa fach yr astudiaeth achos hon hefyd yn creu ei chyfyngiadau ei hun. Mae hyn yn cynnwys y gyfran gymharol isel o gyfraniadau gan ysgolion partner arweiniod o'i gymharu â'r rhai gan y brifysgol bartner. Fodd bynnag, roedd datblygiad cynnar y

**Tabl 2: Trosolwg o'r prif heriau a'r cryfderau a nodwyd gan randdeiliaid y bartneriaeth.**

<i>Thema</i>	<i>Heriau</i>	<i>Cryfderau</i>
Rolau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deall rolau eraill yn y bartneriaeth</li> <li>• Dealltwriaeth o ddysgu o bell</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personél o safon uchel</li> </ul>
Perthnasoedd	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meithrin perthnasoedd o bell (yn enwedig yn ystod COVID-19)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cydweithio/cyd-lunio effeithiol</li> <li>• Cefnogaeth gadarnhaol Llywodraeth Cymru</li> </ul>
Cyfathrebu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cyflwyno systemau TGCh, ac ymgyswrtu'r gyflym â hwy</li> <li>• Sicrhau bod dwyieithrwydd yn cael ei wreiddio</li> <li>• Cyfleu prosesau'r rhaglen yn effeithiol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systemau Prifysgol Agored effeithlon</li> <li>• Cyfathrebu effeithlon ar draws y bartneriaeth</li> <li>• Gweledigaeth glir ar gyfer y bartneriaeth</li> </ul>
Adnoddau/ amser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Swmp helaeth o ddeunydd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wedi'i lywio gan ddeunyddiau/adnoddau presennol</li> <li>• Amser paratoi digonol</li> </ul>

bartneriaeth yn cynnwys saith o ysgolion partner arweiniol a'r rhain a wahoddwyd i gyfrannu. Mae'n bwysig i bob partneriaeth sy'n gweithio ddatblygu ar gryfderau a nodwyd er mwyn llywio gwelliant.

### *Heriau*

Cynigiodd rhanddeiliaid Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru sylwadau ar heriau gwaith partneriaeth. Ymhlith y pryderon a fynegwyd yr oedd i). yr her i ysgolion partner ganfod yr amser i ymgyswrtu'r gyflym â'r swmp helaeth o wybodaeth newydd, ii). sicrhau bod dwyieithrwydd yn cael ei wreiddio a iii). datblygu perthnasoedd effeithiol dros gyfnod cymharol fyr. Arweiniodd hyn at heriau cyfathrebu hefyd, o fewn y brifysgol

ac yn allanol. Yn sgil hynny, roedd yn her gwarantu bod gwybodaeth yn cael ei rhannu'n effeithiol. Weithiau, fodd bynnag, cafodd y problemau hyn eu hachosi neu eu gwaethygu gan Covid-19. Bu'n rhaid i staff yr ysgol a'r brifysgol newid yn gyflym i weithio ar-lein, weithiau y tu allan i systemau a fyddai ar gael iddynt fel arfer, neu ddefnyddio meddalwedd newydd ac anghyfarwydd i hwyluso gweithio ar-lein. Roedd yn rhaid datblygu deunydd newydd ar fyrder i gefnogi newidiadau angenrheidiol i'r rhaglen. Ar draws y Bartneriaeth, bu'n rhaid i staff ddatblygu cymhwysedd TGCh newydd ar fyrder er mwyn gweithio'n effeithiol mewn amgylchedd ar-lein anghyfarwydd. Roedd staff yr ysgol a staff y brifysgol hefyd yn nodi lefelau uwch o lwyth gwaith nag arfer. Cafodd hyn hefyd effaith ar allu'r staff i ddod o hyd i amser i ymgysylltu â systemau a chysyniadau newydd. Roedd deall cysyniad dysgu o bell y rhaglen a sicrhau eglurder yn y rolau swyddi a'r cyfrifoldebau hefyd yn heriol i'w cyfathrebu i bawb a oedd ynghlwm wrth y gwaith. Mae'r heriau a drafodir yma yn debyg i'r rhai a brofwyd gan ddarparwyr AGA a darparwyr addysg uwch eraill (Eady, Green a Capocchiano, 2021; Watermeyer *et al.*, 2020).

Fel y trafodir yn ddiweddarach, amlygwyd cyfathrebu rhwng rhanddeiliaid fel cryfder. Fodd bynnag, cafodd ei nodi fel her gan draean o'r rhanddeiliaid hefyd. Fel y trafodir yn yr adran ganlynol, roedd y weledigaeth a'r ddamcaniaeth sy'n sail i fodel y Bartneriaeth o AGA yn glir. Fodd bynnag, dywedodd saith o'r rhanddeiliaid nad oedd rhai ysgolion partner yn llwyr ddeall gofynion ymarferol a gwaith papur y rhaglen. Gellid priodoli hyn i batrymau gweithio o bell yr holl gyfranogwyr yn ystod Covid-19. Gellid hefyd ei briodoli i swmp a hygyrchedd y wybodaeth allweddol a roddwyd ar y fforwm ar-lein, fel y nododd cynrychiolydd un ysgol;

*Mae swmp y deunydd newydd sy'n cael ei gyflwyno'n gyflym iawn hefyd wedi bod yn her. Roedd llawer o waith darllen a llawer o bethau i ysgolion ymgysylltiedd â nhw ac mae hyn wedi teimlo braidd yn llethol ar adegau.*

Mae'r canfyddiadau hyn yn atgyfnerthu rhai Burroughs *et al.* (2020) a Green, Tindall-Ford ac Eady (2020). Mae cyfathrebu clir yn hanfodol ar gyfer gweithio cydweithredol llwyddiannus. Fodd bynnag, cydnabyddir y gall gymryd amser i hyn ddod i'r amlwg (Handscomb, Gu a Varley, 2014; Burch a Jackson, 2013). Mae'n ddyddiau cynnar iawn ar y bartneriaeth prifysgol-ysgol a drafodir yma. Serch hynny, mae canfyddiadau'n nodi dechrau cadarnhaol ac yn cydnabod yr ymrwymiad sydd ei angen ar gyfer

partneriaethau o'r fath i ddatblygu a chynnal y 'trydydd gofod' (Dickson, 2020). Cafodd hyn ei ategu gan un cynrychiolydd o'r Consortiwm Addysg Rhanbarthol a ddywedodd fod cyfathrebu'n heriol oherwydd cyflymder datblygiad y rhaglen. Oherwydd sefyllfa gyson gyfnewidiol Covid-19, roedd angen newidiadau cyflym, anochel i'r profiad ymarferol i athrawon dan hyfforddiant. Fodd bynnag, roedd yr addasiadau hyn yn cynyddu'r llwyth gwaith ymhellach, ac yn creu pwysau ychwanegol ar staff y brifysgol ac ysgolion partner. Roedd y cyfleoedd i gyfathrebu yn digwydd yn llai aml, gydag ysgolion yn gofyn am gyfarfodydd Partneriaeth a digwyddiadau hyfforddi byrrach. Cafwyd cyfnodau hir gyda llai o gyfarfodydd. Roedd hyn yn golygu nad oedd rhai ysgolion partner yn teimlo yn rhan o bethau, ac weithiau roedd hyn yn wir. Pan fyddai cyfarfodydd yn cael eu cynnal, roedd llawer o gynnwys pwysig yn cael sylw ynddynt. Fodd bynnag, arweiniodd hyn at rai cyfarfodydd hir o ran hyd a thrwm o ran manylder. O ganlyniad, roedd tiwtoriaid ymarfer weithiau'n ansicr a oedd gwybodaeth yn newydd oherwydd natur y rhaglen neu oherwydd y pandemig. Adroddwyd eu bod yn teimlo gwrthdaro rhwng eu hymrwymiad i gefnogi athrawon dan hyfforddiant a'u prif rôl o fewn eu lleoliad ysgol eu hunain.

Heb os, roedd llwyth gwaith trymach a diffyg amser rhydd oherwydd Covid-19 yn ffactor negyddol o ran lansio rhaglen AGA newydd. Er bod y brifysgol yn teimlo ei bod yn gyson yn ei defnydd o'r fforymau fel modd o gyfathrebu, roedd partneriaid ysgol o'r farn bod y strategaeth gyfathrebu ar gyfer y rhaglen ar adegau yn or-gymhleth. Arweiniodd hyn at deimlad o ddryswch o ran ble i edrych. Yn ei dro, rhoddodd hyn bwysau ychwanegol ar diwtoriaid cwricwlwm y Brifysgol Agored. Dywedodd un eu bod yn treulio gormod o amser yn egluro pethau i bartneriaid ysgol a oedd eisoes wedi cael eu hegluro yn ystod sesiynau hyfforddi neu yn y fforymau ysgolion partner. Mae pryderon o'r fath yn adlewyrchu pwysigrwydd cyfleoedd effeithiol ar gyfer cyfathrebu ar draws partneriaeth sy'n arwain at ddyl-anwad cadarnhaol ar berthynas waith y bartneriaeth (Heinz a Fleming, 2019).

Cyflwynir Rhaglen TAR Partneriaeth y Brifysgol Agored yn bennaf mewn fformat ar-lein. Fodd bynnag, dywedodd dau randdeiliad bod rhai agweddu cadarnhaol ar ddarpariaeth wyneb yn wyneb wedi bod yn anoddach i'w hefelychu ar-lein. Mae datblygu perthynas trwy gysylltiadau wyneb yn wyneb o'r fath yn bwysig ar gyfer gweithio a dysgu effeithiol (Jeong, 2018; Şentürk 2021). Eto i gyd, mae'r momentwm a orfodwyd ar y fformat ar-lein o ganlyniad i Covid-19 yn golygu bod pobl yn dod yn

fwy parod i dderbyn hyn nawr (Radha, 2020). Serch hynny, cyfeiriodd mentoriaid yn gadarnhaol at eu cynrychiolwyr ysgol am fanteision y rhwydweithio cymdeithasol a'r sgysiau wyneb yn wyneb anffurfiol sy'n digwydd yn ystod amser paned, neu cyn ac ar ôl digwyddiadau hyfforddi. Mae'r sgwsio anffurfiol hyn yn creu ymdeimlad o brofiad cyffredin a chymuned. Mae hyn yn caniatáu i bobl drafod pryderon nad ydynt efallai'n teimlo'n gyfforddus yn sôn amdanynt yn ystod digwyddiad hyfforddi ffurfiol ar-lein. Gan bwysleisio canfyddiadau Heinz a Fleming (2019), myfyriodd un cynrychiolydd ysgol ynghylch yr her o ddod i adnabod pawb a meithrin perthynas waith bwrpasol mewn cyfnod byr iawn. Mae fforymau ar-lein yn ceisio hwyluso'r meithrin perthynas hwn. Eto i gyd, mae postio meddyliau ar blatfform rhannu cyhoeddus yn gallu bod yn frawychus i'r rhai na fyddai efallai eisiau eu nodi mewn du a gwyn, neu sydd angen rhyngweithio dynol er mwyn meithrin cysylltiadau cadarnhaol (Verenikina, Jones a Delahunty, 2017; Delahunty, 2018; Tang a Hew, 2020). Hefyd, mae sgysiau ar-lein rhwng grwpiau mawr sy'n defnyddio platfformau ar-lein yn gallu bod yn anoddach ymgysylltu â nhw. Gall fod yn anoddach i'r sgwsr lifo hefyd. Un o ganlyniadau hyn oedd bod rhai ysgolion wedi sefydlu eu cyswllt uniongyrchol eu hunain gydag ysgol gyfagos i ofyn am gefnogaeth cyfeillio. Roedd y farn hon yn taro deuddeg gydag un ysgol, a nododd ei bod yn teimlo'n ynysig ar adegau, ac y byddai meithrin mwy o gysylltiadau rhwng ysgolion partner lleol wedi helpu gyda hyn, o ran pwysu ar ei gilydd am gefnogaeth. Roedd cydlynedd un ysgol yn hapus i gefnogi ysgol arall oherwydd bod perthynas waith eisoes yn bodoli rhwng y ddau sefydliad.

Soniodd dau gynrychiolydd ysgol hefyd am yr oedi a brofwyd gan rai athrawon dan hyfforddiant cyn iddynt dderbyn eu manylion mewngofnodi personol. Cyfeiriwyd hefyd at drafferthion cynnar wrth ddefnyddio system e-bortffolio'r Brifysgol Agored i storio eu tystiolaeth. Mae heriau o'r fath, yn ogystal ag anawsterau wrth leoli adnoddau allweddol ar y system, llywio trwy'r platfform cipio gwersi a heriau hygyrchedd TG cyffredinol, yn tynnu sylw at y ffaith fod TG yn faes lle mae angen gwelliannau. Serch hynny, ymatebodd y brifysgol yn gyflym i bryderon TG penodol. Symudwyd i becyn meddalwedd ar-lein newydd mewn pryd ar gyfer ail fodiwl y rhaglen. Yn ogystal, datblygodd ddisgrifiadau swydd newydd yn amlinellu rolau a chyfrifoldebau a rhestrau gwirio gyda dyddiadau allweddol. Fodd bynnag, adroddodd ysgolion partner fod rhai athrawon dan hyfforddiant wedi drysu ynglŷn â sut i gael gafael ar y ffeiliau hynny a oedd yn cael eu defnyddio'n aml, megis ffurflenni sesiwn mentor a ffurflenni



arsylwi. Roedd hyn yn rhannol oherwydd y ffordd yr oedd y ffeiliau a'r dogfennau wedi'u categorio ac yn rhannol oherwydd nifer y ffeiliau.

Mae'r profiad hwn yn dangos pa mor bwysig yw hi fod systemau TG yn effeithiol o'r cychwyn cyntaf. Os nad yw hynny'n digwydd, mae'n gallu effeithio'n negyddol ar ddefnyddwyr a'r berthynas waith sydd ei hangen ar bartneriaethau i fod yn llwyddiannus (Burroughs *et al.*, 2020; Handscomb, Gu a Varley, 2014). Paratowyd swmp sylweddol o ddeunydd ysgrifenedig i gefnogi darpariaeth Partneriaeth y Brifysgol Agored, ac fel y nodwyd uchod, dywedodd rhai ysgolion eu bod yn teimlo wedi'u llethu gan hynny. Soniodd dau gynrychiolydd ysgol eu bod yn teimlo bod gormod o gynnwys yn cael ei rannu heb ddealltwriaeth glir o'r hyn yr oedd disgwyl iddynt ganolbwyntio arno. Mae'n bosibl bod modd priodoli hyn yn rhannol i leihad yn nifer y sesiynau hyfforddi. Hefyd, roedd lansio'r rhaglen yn ystod Covid-19 yn ddi-os wedi creu pwysau ychwanegol. Mae wedi bod yn gyfnod pan mae staff mewn ysgolion wedi cael eu heffeithio gan gynydd yn y llwyth gwaith. Arweiniodd hyn at bwysau amser a'r cymhlethdod ychwanegol o fod angen cyfarwyddo â sawl system TG newydd. Gan fod y brifysgol wedi ymateb yn gyflym i adborth gan bartneriaid, ac wedi gwneud gwelliannau, mae hyn yn argoeli'n dda ar gyfer y dyfodol.

### *Cryfderau*

Adroddodd rhanddeiliaid am gryfderau gwaith partneriaeth hefyd. Mae'r awgrymiadau hyn yn cael eu crynhoi yn Nhabl 2. Ymysg y cryfderau yr oedd i). gwerth y gefnogaeth strategol barhaus gan Lywodraeth Cymru, ii). pwysigrwydd personél o safon uchel sy'n cyfrannu at y gwaith o ddatblygu a gweithredu'r rhaglen, iii). gweledigaeth sy'n cael ei chyfleu'n glir a iv). cyd-lunio'r rhaglen yn gadarn o'r cychwyn gyda chymunedau ymarfer cefnogol, v). amser digonol i baratoi ar gyfer achrediad y rhaglen, vi). gweithio cydweithredol, a vii). cyfathrebu effeithlon. Soniwyd hefyd am rolau pwysig staff ysgolion partner a oedd yn ymwneud yn uniongyrchol â datblygu cynnwys y cwrs. Mae natur ran-amser a chyflogedig y TAR, ynghyd â'r dull dysgu hyblyg ar-lein, yn golygu bod ehangu mynediad i'r proffesiwn addysgu yn cael sylw blaenllaw. Mae'r canlynol yn trafod y cryfderau mwy amlwg a nodwyd.

O gyfarfod cyntaf Partneriaeth y Brifysgol Agored, cafodd y weledigaeth ar gyfer y rhaglen TAR a phrofiad athrawon dan hyfforddiant eu cyfathrebu'n glir. Mae'r weledigaeth hon, sy'n cael ei rhannu gan dîm TAR y Brifysgol Agored, yn cefnogi Cenhadaeth ein Cenedl (Llywodraeth

Cymru, 2017a). Roedd yn adeiladu ar argymhellion adolygiadau hyfforddi athrawon blaenorol, gan fynd i'r afael ag argymhellion adroddiad Furlong (2015). Cadarnhaodd pedwar rhanddeiliad natur eglur cyfathrebu'r weledigaeth, gyda chynrychiolwyr ysgolion a'r Brifysgol Agored yn eu plith. Roedd yr ymdeimlad uniongyrchol hwn o gynhwysiant a brofwyd gan yr ysgolion partner arweiniol yn ymwneud â phob agwedd ar ddatblygiad y rhaglen ac yn cyfrannu at greu'r trydydd gofod (Jackson a Burch 2019). Esboniodd un cynrychiolydd ysgol fod y weledigaeth gyffredin yn sylfaen gref i weithdai. Bu'r gweithdai hyn yn trafod manteision ac anfanteision amserlenni arfaethedig y rhaglen a'r rolau ar gyfer staff allweddol. Esboniwyd hefyd fod cyd-lunio'r disgrifiadau swydd yn sicrhau bod aelodau'r Bartneriaeth yn glir ynghylch eu cyfrifoldebau, y disgwyliadau ar bob lefel a sut yr oedd modd iddynt gyfrannu at wireddu'r weledigaeth ar gyfer AGA. Mae'r holl weithgareddau hyn yn hanfodol i ddatblygiad partneriaethau AGA prifysgol-ysgol cryf, gan eu bod yn sicrhau cyfleoedd i ymddiriedaeth ddatblygu (Bernay *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2020).

Drwy gyd-lunio'r rhaglen, mae dull creadigol o ymdrin ag AGA wedi cael ei feithrin, ynghyd â hinsawdd gref o ymddiriedaeth. Yma, mae ysgolion yn teimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi fel rhan annatod o addysg athrawon. Mae hyn yn allweddol wrth ddatblygu perthnasoedd gweithio cydweithredol effeithiol (Handscorn, 2014; Burroughs *et al.*, 2020). Mae'r bartneriaeth agos yn fuddiol i'r holl randdeiliaid gan ei bod yn sicrhau bod gweledigaeth y rhaglen yn cael ei gwireddu'n ymarferol, ynghyd â darparu profiad integredig i'r myfyrwyr. Ar ben hynny, mae cydweithio agos â'r system addysg ehangach yn annog datblygu Ysgolion fel Sefydliadau sy'n Dysgu (OECD, 2018). Mae hyn yn cynnig cyfleoedd i ddysgu o'r system ddysgu fwy a gyda hi. Fel y nododd un o gynrychiolwyr y Brifysgol Agored, mae diddordeb gwirioneddol yn safbwyntiau eraill a'r cyfyngiadau y mae pob cyfranogwr yn eu hwynebu, a chydabyddiaeth fod rhai ysgolion wedi ymrwymo'n gryf i AGA fel mecanwaith ar gyfer gwella ysgolion. Canfuwyd safbwyntiau tebyg pan edrychwyd ar bartneriaethau prifysgol-ysgol yn Iwerddon (Heinz a Fleming, 2019). Mae Murphy (2020) hefyd yn nodi bod hyn yn dod yn amlwg ar draws y sector AGA yng Nghymru.

Mae'r gwaith o ddatblygu a chyflwyno TAR Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru yn cyd-fynd â'r daith i ddiwygio addysg sydd ar y gweill yng Nghymru ar hyn o bryd. Mae hyn yn cynnwys cyflwyno'r Cwricwlwm i Gymru newydd ac mae wedi arwain at weledigaeth a chynnwys rhaglen TAR sy'n adlewyrchu polisi ac ymarfer cyfredol Cymru.

Dywedodd cynrychiolwyr ysgolion y bydd athrawon dan hyfforddiant sy'n astudio'r TAR hwn wedi cael eu paratoi'n dda ar gyfer gwneud y gorau o'r cyfleoedd a mynd i'r afael â heriau cynllunio a chyflwyno cwricwlwm pwrpasol. Sylfaen y TAR yw creu cymunedau ymarfer hynod effeithiol. Mae pwysigrwydd y dull hwn yn hanfodol ar gyfer AGA effeithiol (OECD, 2020; Griffiths *et al.*, 2020). O fewn y cymunedau hyn, mae modd i fyfyrwyr ddatblygu lluniad personol o beth mae'n ei olygu i fod yn athro (McLean Davies *et al.*, 2013). Mae'r cydweithio agos rhwng ysgolion partner a'r Brifysgol Agored yn dangos natur drawsnewidiol gwaith partneriaeth a chyfeiriodd un cynrychiolydd ysgol at hyn fel un o wir gryfderau'r rhaglen. Mae partneriaethau o safon uchel yn cael eu datblygu. Er enghraifft, soniodd un ysgol bartner ei bod yn credu bod y rôl yn rhoi cyfrifoldeb cyfartal am addysg athrawon a dysgu proffesiynol sy'n cael ei hwyluso trwy rannu arbenigedd go iawn rhwng gweithwyr proffesiynol. Mae pwysigrwydd yr agwedd hon yn cael ei gadarnhau gan eraill. Mae cyfrifoldeb cyfartal am arweinyddiaeth yn elfen greiddiol ar gyfer partneriaethau llwyddiannus (Passy, Georgeson a Gompetz, 2018; Carter, 2015).

Cefnogwyd y gwaith partneriaeth ar draws yr ysgolion partner arweiniol a'r Consortia Addysg Rhanbarthol trwy gynnal encil penwythnos i staff ysgolion. Dywedodd un ysgol bartner fod y digwyddiad hwn wedi caniatáu iddynt gael eu trochi go iawn yn y cwrs a byd AGA. Dywedodd ysgol bartner arall bod yr encil penwythnos yn gyfle amhrisiadwy i bawb ddeall y ddamcaniaeth sy'n ffurfio seiliau'r rhaglen. Cafodd cyfranogwyr eu hariannu'n uniongyrchol i fynychu, yn hytrach na bod y cyllid yn cael ei gyfeirio drwy eu hysgol. Roedd yn cynnig cyfle i fyfyrion ar sut mae cyflawni elfennau allweddol darpariaeth AGA o safon uchel yn ymarferol. Mae'r cyd-gynllunio sydd ei angen ar y broses hon yn allweddol wrth sicrhau cysondeb ym maes AGA (Llywodraeth Cymru, 2018; Furlong, 2019). Yn ystod yr encil penwythnos, cydweithiodd ymarferwyr i ddatblygu profformâu megis ffurflenni arsylwi ar wersi a dogfennau cynllunio gwersi. Cafodd disgrifiadau swydd, a llawlyfrau mentora a thiwctoriaid ymarfer eu cyd-lunio hefyd.

Un arall o gryfderau'r gwaith partneriaeth a adroddwyd gan rai rhanddeiliaid, ac a archwiliwyd yn fanwl gan un cynrychiolydd ysgol, yw creu'r is-bwyllgorau yn effeithiol. Mae'r rhain yn is-grwpiau strategol a gweithredol o'r prif bwyllgor partneriaeth, a'u haelodau'n dod o bob rhan o'r bartneriaeth. Mae'r is-bwyllgorau'n sicrhau bod myfyrio, gwerthuso ac arloesi parhaus y rhaglen yn brofiad cyffredin, a bod partneriaid yn gweithio gyda'i gilydd (Green, Tindall-Ford ac Eady, 2020; Handscomb,

Gu a Varley, 2014). Mae cyfarfodydd yr is-bwyllgorau yn darparu amser a ffocws di-dor ar gyfer myfyrio ar ansawdd y ddarpariaeth AGA mewn ysgolion a chydweithio rhwng partneriaid. Dywedodd y cynrychiolydd ysgol fod yr is-bwyllgorau yn creu dolen adborth gref ac yn cynnig platfform ar gyfer gwneud penderfyniadau teg. Mae cydberchnogaeth yn esgor ar gyd-atebolrwydd. Mae gan ysgolion gyfrifoldeb cyfartal am sicrwydd ansawdd trwy brosesau mewnol ac allanol. Fel y dywedodd y cynrychiolydd ysgol:

*Fel ysgol bartner arweiniol, rydyn ni wedi bod yn rhan o gyfarfodydd y Pwyllgor Partneriaeth, ac rydw i'n aelod o is-bwyllgor. Rwy'n credu bod y cyfarfodydd hyn yn allweddol ar gyfer cynnal y rhaglen yn llwyddiannus gan eu bod yn darparu'r cyswllt wyneb yn wyneb hwnnw (er yn rhithiol), y cyfle i dynnu sylw at faterion sy'n digwydd ar lawr gwlad ac yn gyfle i fyfyrwyr. Mae teimlo bod pobl yn gwrandao ar brofiadau ysgolion ac yn gweithredu ar hynny yn cryfhau'r Bartneriaeth.*

Mae rôl y tiwtor ymarfer yn ymgorffori'r cysylltiad cryf rhwng ysgolion a'r Brifysgol Agored. Daw tiwtoriaid ymarfer o ysgolion partner arweiniol lle mae mentora o ansawdd uchel wedi'i nodi. Mae'r tiwtoriaid ymarfer yn sicrhau bod profiad athrawon dan hyfforddiant yn bodloni disgwyliadau'r Bartneriaeth ar draws yr holl ysgolion maent yn gweithio gyda hwy. Mae arsylwadau ar y cyd a'r ddeialog broffesiynol sy'n cyd-fynd â chwblhau'r adroddiad ymarfer dysgu yn golygu bod y tiwtoriaid ymarfer yn helpu i sicrhau cysondeb wrth asesu athrawon dan hyfforddiant (Furlong, 2019; Estyn, 2019). Drwy eu rôl hyfforddi, mae'r tiwtoriaid ymarfer yn meithrin datblygiad mentor cryf ac yn hwyluso rhannu arferion gorau ar draws y rhwydwaith o ysgolion. O ganlyniad, gwelir dull mwy cydweithredol yn hytrach na hierarchaidd o waith partneriaeth (Mauri *et al.*, 2019). Yn ogystal, trwy eu perthynas â nifer o ysgolion, mae tiwtoriaid ymarfer yn crynhoi adborth unigol er mwyn rhoi darlun cliriach o'r profiad cyffredin ar lawr gwlad. Mae hyn yn atgyfnerthu'r cyfleoedd i sicrhau cysondeb a chydlyniant rhwng ysgolion partner (Murphy, 2020).

Mae defnyddio staff yn yr ysgol fel 'darllenwyr beirniadol' yn sicrhau bod damcaniaethau ac enghreifftiau sy'n cael eu harchwilio gan athrawon dan hyfforddiant yn y modiwlau ar-lein yn adlewyrchu'r arferion gorau yn ystafelloedd dosbarth y Gymru gyfoes. Mae hyn wedi cryfhau'r Bartneriaeth ymhellach. Mae ymwneud â'r broses hon yn rhoi cyfrifoldeb uniongyrchol i rai ysgolion o lunio cynnwys cyrsiau, ac mae hefyd yn rhoi amser i'r ymarferwyr sy'n gwneud y rolau hyn i ymgysylltu â'r ymchwil addysgol

ddiweddaraf. O ganlyniad, mae hyn yn gwella gwybodaeth ac ymarfer o fewn ysgolion. Mae'r gweithgareddau hyn yn cyfrannu at ymddangosiad trydydd gofod effeithiol ar gyfer y bartneriaeth newydd (Bernay *et al.*, 2020; Handscomb, Gu a Varley, 2014). Mae hyn yn arbennig o wir gan i rai gweithgareddau gael eu cynnal i ffwrdd o'r ysgolion partner a'r brifysgol. Er enghraifft, y lleoliad niwtral a ddefnyddiwyd ar gyfer yr encil penwythnos.

Mewn un ysgol bartner arweiniol, aeth athrawon a disgyblion ati i ffilmio gwersi i greu cronfa o adnoddau dysgu proffesiynol. Roedd deall y byddai'r adnoddau hyn yn cyfrannu at y TAR yn ffordd arall i ysgolion deimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi a'u cynnwys wrth ddatblygu'r rhaglen. Mae ysgolion partner hefyd yn cael eu gwahodd i gyfrannu drwy gyflwyno ceisiadau ar gyfer prosiectau ymchwil rhyngwladol, ac i lawlyfrau AGA ar gyfer yr holl Gonsortia Addysg Rhanbarthol. Mae modd edrych ar ymgysylltu â mentrau o'r fath fel cefnogi'r cysylltiadau rhwng theori ac ymarfer ym maes AGA. Mae hyn yn ei dro yn cyfrannu at amlygu trydydd gofod effeithiol ar gyfer y Bartneriaeth (Bernay *et al.*, 2020; Burn *et al.*, 2020). Soniodd dau gynrychiolydd ysgol am strwythur y TAR. Adroddwyd bod y llwybr rhan-amser cyflogedig o ansawdd da, a'i fod wedi creu hyder yn y ddarpariaeth o'i gymharu â llwybrau cyflogedig a oedd ar gael yn y gorffennol. Roedd rhai llwybrau cyflogedig blaenorol wedi mynnu bod gan athrawon dan hyfforddiant reolaeth lawn ar eu dosbarth eu hunain o'r diwrnod cyntaf. Roedd y cynrychiolydd ysgol yn ystyried bod hynny'n amhriodol os yw athrawon dan hyfforddiant i dderbyn cymorth effeithiol.

I grynhoi, dywedodd rhanddeiliaid bod y rhaglen TAR hon yn sicrhau bod athrawon dan hyfforddiant yn gyfarwydd â phrosesau ysgolion. Mae athrawon dan hyfforddiant yn cael eu cefnogi i symud yn raddol o ymgyfarwyddo i atgyfnerthu ac yn olaf i annibyniaeth o ran eu hymarfer. Maent yn cael eu tywys yn gadarn trwy'r broses gan y gymuned ymarfer sydd o'u cwmpas i ddechrau, ac yn y pen draw maent yn dod yn rhan o'r gymuned hon (Wenger, 1998). Mae natur ar-lein, o bell a hyblyg y rhaglen yn rhoi cyfle i fwy o bobl yng Nghymru astudio ar gyfer TAR. Yn yr hirdymor, bydd hyn o bosibl yn cefnogi'r amrywiaeth sy'n ofynnol o ran y gweithlu (Grigg ac Egan, 2020; Arday, 2021; Llywodraeth Cymru, 2019b). Soniodd un neu ddau gynrychiolydd ysgol bod athrawon dan hyfforddiant ar y rhaglen hon wedi profi llai o darfu oherwydd Covid-19, o'i gymharu â modelau AGA eraill. Roedd y ddarpariaeth o bell hyblyg yn golygu bod yr elfennau a addysgwyd a'r dysgu canlyniadol yn parhau'n gymharol ddi-dor. Ni chafodd pawb ynghlwm wrth AGA

yn ystod y cyfnod hwn yr un profiadau cadarnhaol (la Velle *et al.*, 2020; Mutton, 2020).

### *Casgliad ac argymhellion*

Mae diwygiadau i AGA yn rhan annatod o'r diwygiadau addysg ehangach sydd ar y gweill yng Nghymru ar hyn o bryd, a bydd yn cyfrannu at yr ymdrech i sicrhau proffesiwn addysgu o ansawdd uchel. Mae gwaith partneriaeth rhwng prifysgol ac ysgolion partner arweiniol yn hanfodol ar gyfer datblygu rhaglenni addysg athrawon. Mae'r papur hwn wedi ymchwilio i heriau a chryfderau gwaith partneriaeth o'r fath trwy brofiad Rhaglen TAR y Brifysgol Agored yng Nghymru, a lansiwyd ym mis Medi 2020 i ehangu'r llwybrau sydd ar gael i bobl ymuno â'r proffesiwn addysgu. Fel dewis amgen i'r cwrs TAR blwyddyn o hyd traddodiadol, mae'r llwybr rhan-amser neu gyflogedig yn cael ei gwblhau gan ddefnyddio dull dysgu o bell a dysgu cyfunol hyblyg dros ddwy flynedd.

Cynigir damcaniaeth trydydd gofod fel cysyniad defnyddiol i gefnogi lleihau'r bwch rhwng theori ac ymarfer ym maes addysg athrawon. Ystyrir bod cydweithio rhwng y brifysgol a'r ysgol yn gyfartal ac yn deg pan fo'r trydydd gofod yn cael ei feddiannu, a'i fod hefyd yn cynnig her wirioneddol i'r ddeinameg perthynas a arferai gael ei hystyried yn un hierarchaidd. Fodd bynnag, cynigiwyd bod cynnydd partneriaethau yn digwydd fesul sawl cam wrth iddynt symud tuag at degwch o'r fath a chreu cyfleoedd dysgu sy'n fuddiol i bawb, gyda chmau pump a chwech yn cynrychioli cyd-lunio o'r iawn ryw (Burroughs *et al.*, 2020). Serch hynny, roedd yn amlwg bod y rhan fwyaf o waith partneriaeth prifysgol-ysgol ar gyfer addysg athrawon yn ehangach yn aml yn dal i fod yn hierarchaidd (Furlong, 2019: 583). Felly mae'r ffaith bod y partneriaethau AGA newydd yng Nghymru yn gofyn i ysgolion partner arweiniol gyfrannu'n llawn yn cynrychioli newid sylfaenol ehangach o fewn AGA a thu hwnt (Llywodraeth Cymru, 2018: 5). Mae partneriaethau'n cyd-greu, yn cyd-gyflwyno ac yn dod yn gyd-atebol am raglenni AGA sy'n llunio'r dirwedd ehangach, wrth i'r proffesiwn symud tuag at fod yn broffesiwn sy'n gwella ei hun ac yn ennyn ymddiriedaeth gadarn. Mae rhai o'r ffactorau y tybir eu bod yn ofynnol ar gyfer gwaith partneriaeth llwyddiannus yn cynnwys cydymddiriedaeth, parch, rhannu cyfrifoldeb, cyd-gynllunio a chydweithio yn ogystal â chydnyddiaeth benodol y gallai tensynau fod ynghlwm wrth flaenoriaethau sefydliadol a'r angen am newidiadau o ran meddylfryd a

diwylliant (Bernay *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2020; Heinz a Fleming, 2019; Carter, 2015; Handscomb, 2014). Wrth fynd i'r afael â'r tensiynau cymhleth a hyd yn oed anghyfforddus hyn, mae modd cyd-greu trydydd gofod creadigol sydd yn un o bosibiliadau yn hytrach na rhwystrau. Er enghraifft, mae'r angen am gyfathrebu clir rhwng ysgolion a phrifysgolion, ac arweinyddiaeth gysylltiedig, wedi cael eu harchwilio mewn perthynas â Phartneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru.

Mae'r astudiaeth ar raddfa fach hon wedi defnyddio barn 20 o randdeiliaid allweddol sy'n ymwneud â datblygiad a darpariaeth gynnar y rhaglen TAR newydd. Bu'n bosibl penderfynu sut mae Partneriaeth y Brifysgol Agored yn symud ymlaen ar ei thaith i feddiannu'r 'trydydd gofod'. Er bod cyfranogwyr yn canolbwyntio ar agweddau gweithredol y Bartneriaeth yn hytrach nag ar elfennau addysgegol, mae rôl i'r holl adborth wrth ddatblygu gwaith y Bartneriaeth yn y dyfodol. Adroddwyd bod ysgolion yn poeni am yr amser a oedd yn ofynnol i ymgyswngwyrddo â'r swmp mawr o wybodaeth a rannwyd rhwng y brifysgol ac ysgolion partner. Yn ddealladwy, mae effeithiau anorfod Covid-19 wedi cael eu gorfodi ar y rhaglen, ac roedd angen gwybodaeth ychwanegol ar ysgolion. Gallai hyn fod i gyfrifam rai o'r pryderon a fynegwyd gan y cyfranogwyr. Roedd amharod-rwydd rhai i gymryd rhan mewn fforymau ar-lein yn brawf pellach o'r heriau o sicrhau bod yr holl gyfathrebu yn effeithiol.

Mae rhai o'r cryfderau sy'n dod i'r amlwg, megis y weledigaeth strategol glir a chyd-lunio effeithiol, yn dangos tryloywder o ran y cyfrifoldebau cyffredin a'r cydweithio sydd eu hangen (Green, Tindall-Ford ac Eady, 2020; y Comisiwn Ewropeaidd, 2015). Ceir adroddiadau cadarnhaol gan y cyfranogwyr am sut mae'r TAR hyblyg newydd yn cydweddu â'r diwygiadau addysg ehangach, sy'n adlewyrchu'r polisi a'r arferion presennol yng Nghymru, gan gynnwys cyfrannu at y Cwricwlwm i Gymru. Mae enghreifftiau arwyddocaol yn cynnwys cylchdroi cadeiryddion pwyllgorau fel rhan o broses annatod y Bartneriaeth, ynghyd â chyd-lunio deunyddiau cwrs a'r cyfle i'r holl bartneriaid weithio gyda'i gilydd mewn lleoliad niwtral yn gynnar yn ystod datblygiad y rhaglen, rhywbeth a broffod yn amhrisiadwy ar gyfer datblygu dealltwriaeth gyson o AGA sy'n llwyddo yn ymarferol. Fodd bynnag, mae pwysigrwydd gallu datblygu a meithrin perthynas waith gryfach fyth ag eraill yn arbennig o hanfodol (Heinz a Fleming, 2019). Unwaith eto, yn yr achos hwn, mae cyfyngiadau, o bosibl oherwydd effaith Covid-19 neu natur ar-lein model cyflwyno'r rhaglen – yn creu heriau i rai ysgolion. Mae'r rhain yn rhwystro eu cynnydd cynnar wrth feithrin perthynas waith fwy cadarn gydag ysgolion eraill a'r

brifysgol. Mae eglurder ynglŷn â dealltwriaeth o'r gwahanol rolau sy'n ymwneud â phartneriaeth hefyd yn arwyddocaol (Bernay, *et al.*, 2020). Dywedodd cynrychiolwyr ysgolion fod rôl tiwtor ymarfer yn cynnig tystiolaeth gref o'r cysylltiad effeithiol rhwng ysgolion a'r brifysgol. Dywedwyd bod cysondeb hefyd yn bwysig, oherwydd mae tiwtoriaid ymarfer yn gweithio ar draws sawl ysgol.

Mae'r drafodaeth uchod yn dechrau darparu tystiolaeth gynnar o Raglen TAR Partneriaeth y Brifysgol Agored yng Nghymru yn gweithio tuag at feddiannu'r trydydd gofod. Mae model cydweithredol cyfartal a theg o weithio yn dechrau dod i'r amlwg. Mae'r penderfyniadau cyffredin sy'n llywio eglurder o ran y rolau a'r cyfrifoldebau yn tystio i hyn. Mae'r agwedd at gadeiryddiaeth ac aelodaeth is-bwyllgorau a chyd-lunio deunyddiau a chyflwyno'r rhaglen hefyd yn dechrau darparu tystiolaeth o'r ffordd gydweithredol a chyfartal o weithio sy'n dod i'r amlwg. Fodd bynnag, gall gymryd sawl blwyddyn i ymddiriedaeth ddefn ddatblygu ac i bob agwedd ar y rhaglenni gael eu cyd-lunio o ddifri (Burroughs *et al.*, 2020). Bydd hynny felly'n adlewyrchu defnydd o 'drydydd gofod' go iawn a fydd o fudd i bawb (Burn *et al.*, 2020: 2). Mae'r argymhellion canlynol wedi dod i'r amlwg yn ystod y cipolwg hwn ar gamau cynnar cyflwyno'r rhaglen TAR. Gellid eu hystyried er mwyn darparu ffocws ar gyfer gweithred-oedd a allai annog datblygiadau pellach i'r rhaglen tuag at feddiannu'r 'trydydd gofod' yn sylweddol. Mae'r canfyddiadau hefyd yn cynnig dysgu pwysig i eraill ei ystyried wrth sicrhau bod ffactorau llwyddiant hanfodol yn cael sylw wrth i waith partneriaeth ysgolion a phrifysgolion gael ei ddatblygu.

Fel gyda phob proses ysgol, mae gwerthuso yn ffurfio rhan annatod o nodi'r hyn sydd wedi bod yn llwyddiannus, lle y gwelwyd yr heriau a sut i symud ymlaen i wella'r rhaglen TAR hyd yn oed ymhellach, gan ar yr un pryd sicrhau ei bod yn bartneriaeth o'r iawn ryw.

- Cynnal adolygiad ymgynghorol o'r rhaglen TAR a phrosesau i gefnogi gwelliannau a chynnydd yn y dyfodol, gan gynnwys datblygu cynllun cyfathrebu symlach.
- Datblygu adnoddau ar-lein ymhellach i gael gafael ar ymchwil ar draws y Bartneriaeth a'i rhannu, gan gynnwys datblygu'r defnydd o'r fforymau fel gofod ar gyfer disgwrs ysgolheigaidd.
- Cyd-lunio strwythurau er mwyn hwyluso cyfleoedd ar gyfer rhwydweithio anffurfiol a gweithio traws-ysgol mwy ffurfiol rhwng mentoriaid, cydlynwyr ysgolion a thiwtoriaid ymarfer.



Cafwyd perthynas waith agos rhwng ysgolion partner a'r Brifysgol Agored yng Nghymru er mwyn datblygu'r rhaglen TAR newydd, gwerthuso cynnydd, cyfrannu at gyfarfodydd ac encilion, arwain eitemau ar yr agenda mewn cyfarfodydd partneriaeth a chymryd rhan yn yr is-bwyllgorau arweiniol a'u harwain. Mae ethos y rhaglen TAR wedi bod yn un o gydweithio ac ymateb i anghenion myfyrwyr ac ysgolion. Er gwaethaf yr heriau a gododd wrth lansio rhaglen newydd yn ystod pandemig Covid-19, mae wedi bod yn brofiad cadarnhaol tu hwnt i'r cyfranogwyr, ac mae modd symud ymlaen bellach i sicrhau bod y rhaglen yn fwy hygyrch ac effeithiol nag erioed.

### Cyfeiriadau

- Arday, J. (2021). *Gwella Cydraddoldeb Hiliol ym maes Addysg. Cymru: Canolfan Polisi Cyhoeddus Cymru*. Gw. <https://www.wcpp.org.uk/wp-content/uploads/2021/03/Gwella-Cydraddoldeb-Hiliol-ym-maes-Addysg.pdf> (cyrchwyd 10 Rhagfyr 2021).
- Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D. a Black, F. (2013). 'Creating a 'third space' in the context of a university-school partnership: supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students', *Educational Action Research*, 21 (2), 218-236.
- Bamber, P., Bullivant, A., Glover, A., King, B. a McCann, G. (2016). 'A comparative review of policy and practice for education for sustainable development/ education for global citizenship (ESD/GC) in teacher education across the four nations of the UK', *Management in Education*, 30 (1), 1-9.
- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M. a Murray, J. (2015). 'Teacher education in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences', *Oxford Review of Education*, 41 (2), 154-170.
- Beck, J. S. (2020). 'Investigating the Third Space: A New Agenda for Teacher Education Research', *Journal of Teacher Education*, 71 (4), 379-391.
- Beck, J. S. (2016). 'The complexities of a third-space partnership in an urban teacher residency', *Teacher Education Quarterly*, 43 (1), 51-70.
- BERA-RSA (2014). *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving system*. UK: BERA.
- Bernay, R., Stringer, P., Milne, J. a Jhagroo, J. (2020). 'Three models of effective school-university partnership', *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55, 133-148.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. UK: Routledge.
- Burch, J. a Jackson, A. (2013). 'Developing partnership through third space activity', *Teacher Education Network Journal*, 5 (2), 57-68.
- Burn, K. a Mutton, T. (2015). 'A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education', *Oxford Review of Education*, 15 (2), 217-233.

- Burn, K., Conway, R., Edwards, A. a Harries, E. (2020). 'The role of school-based research champions in a school-university partnership', *British Educational Research Journal*, doi: 10.1002/berj.3675
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N. a Ryan, S. (2020). 'From mediated fieldwork to co-construction partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school-university partnerships', *Journal of Teacher Education*, 71 (1), 122-134.
- Carter, A. (2015). *Carter review of initial teacher training (ITT)*. UK: Department of Education.
- Cochran-Smith, M. (2020). 'Atebolrwydd a Diwygio Addysg Gychwynnol i Athrawon: Safbwynt o Dramor', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 59-81.
- Cochran-Smith, M. a Lytle, S. L. (1999). 'Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities', *Review of research in Education*, 24, 249-305.
- Cordingley, P. (2015). 'The contribution of research to teachers' professional learning and development', *Oxford Review of Education*, 41 (2), 234-252.
- Comisiwn Ewropeaidd (2015). *Education and Training 2020 – Schools policy. Shaping career-long perspective on teaching. A guide on polices to improve Initial Teacher Education*. Brussels: European Commission. Gw. <https://edudoc.ch/record/121878?ln=en> (cyrchwyd 1 Mawrth 2021).
- Daly, C., James, J., Jones, C., Taylor, L., Wegener, K. a George, C. (2020). 'Datblygu Hunaniaeth ac Ethos Proffesiynol trwy Ymchwil ac Ymarfer ym maes Addysg Gychwynnol i Athrawon: Dull Partneriaeth AGA Prifysgol De Cymru', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 224-246.
- Darling-Hammond, L. (2017). 'Teacher education around the world: What can we learn from international practice?' *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309.
- Darling- Hammond, L. (2010). 'Teacher Education and the American Future', *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2006). 'Constructing 21<sup>st</sup>-Century Teacher Education', *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Ling Low, E., McIntyre, A., Sato, M. a Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators. How High-Performing Systems Shape teaching Quality Around the World*. USA: Jossey-Bass.
- Davies, P., Connolly, M., Nelson, L., Hulme, M., Kirkman, J. a Greenway, C. (2016). 'Letting the right one in': Provider contexts for recruitment to initial teacher education in the United Kingdom', *Teaching and Teacher Education*, 60, 291-302.
- Delahunty, J. (2018). 'Connecting to learn, learning to connect: Thinking together in asynchronous forum discussion', *Linguistics and Education*, 46, 12-22.
- Dickson, B. (2020). 'Diwygio AGA ym Mhrifysgol Glasgow: Egwyddorion, Sylfaen Ymchwil a Goblygiadau', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 247-270.

- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (cyrchwyd 25 Ionawr 2021).
- Douglas, A. S. (2011). 'The different learning opportunities afforded student teachers in four secondary school subject departments in an initial teacher education school–university partnership in England', *Journal of Education for Teaching*, 37 (1), 93–106.
- Eady, M. J., Green, C. A. a Capocchiano, H. (2021). 'Shifting the Delivery but Keeping the Focus: A Reflection on Ensuring Quality Teacher Preparation during a Pandemic', *Educ. Sci*, 11, 401.
- Egan, D. a Grigg, R. (2020). 'Golygyddol: Addysg Gychwynnol i Athrawon a Chenhadaeth Genedlaethol Cymru ar gyfer Addysg', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 1–6.
- Estyn (2019). *Arweiniad atodol: Arolygu ysgolion sy'n ysgolion arweiniol mewn partneriaeth addysg gychwynnol i athrawon*. Caerdydd: Estyn. Gw. <https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2022-01/Supplementary%2520guidance%2520for%2520inspecting%2520lead%2520schools%2520cy.pdf> (cyrchwyd 27 Ionawr 2021)
- Estyn (2016). *Effaith y Rhaglen Hyfforddiant Ychwanegol i Raddedigion (Teach First) yng Nghymru*. Caerdydd: Estyn. Gw. <https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2020-07/Thematic%2520survey%2520report%2520teach%2520first%2520%2528Cy%2529%2520%2528new%2520cover%2529.pdf> (cyrchwyd 4 Chwefror 2021).
- Fancourt, N., Edwards, A. a Menter, I. (2015) 'Reimagining a School – University Partnership: The Development of the Oxford Education Deanery Narrative', *Education Inquiry*, 6 (3), 353–373.
- Flessner, R. (2014). 'Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education', *Scholarship and Professional Work – Education*, 37.
- Forgasz, R., Heck, D., Williams, J., Ambrosetti, A. a Willis, L. D. (2018). 'Theorizing the third space of professional experience partnerships', yn: Kriewaldt, J., Ambrosetti, A., Rorrison, D. a Capeness, R. (goln) *Educating Future Teachers: Innovative Perspectives in Professional Experience*. Singapore: Springer. 33–47.
- Furlong, J. (2020). 'Ailffurfio Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru: Adolygiad Personol o'r Llenyddiaeth', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 37–58.
- Furlong, J. (2019). 'The Universities and initial teacher education; challenging the discourse of derision. The case of Wales', *Teachers and Teaching*, 25 (5), 574–588.
- Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory: Opsiynau ynglŷn â dyfodol addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru*. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysgu-athrawon-yfory.pdf> (cyrchwyd 25 Ionawr 2021).

- Furlong, J., Griffiths, J., Hannigan-Davies, C., Harris, A. a Jones, M. (2021). 'The reform of initial teacher education in Wales: from vision to reality', *Oxford Review of Education*, 47 (1), 61-78.
- Gray, D.E. (2018). *Doing Research in the Real World*, pedwerydd argraffiad. UK: SAGE.
- Green, C.A., Tindall-Ford, S. K. ac Eady, M.J. (2020). 'School-university partnerships in Australia: a systematic literature review', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48 (4), 403-435.
- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Maelor Williams, G., Wordsworth, H. a Hughes, J. C. (2020). 'Datblygu Athrawon Yfory Gyda'n Gilydd: Partneriaeth Addysg Gychwynnol i Athrawon CaBan', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 209-231.
- Grigg, R. ac Egan, D. (2020). 'Hanes Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru: Gwersi o'r Gorffennol?', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 7-36.
- Gutiérrez, K. D. (2008). 'Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space', *Reading Research Quarterly*, 43 (20), 148-164.
- Handscomb, G., Gu, Q. a Varley, M. (2014). *School-University Partnerships: Fulfilling the potential Literature Review*, UK: National Co-ordinating Centre for Public Engagement.
- Hagger, H. a McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A., Jones, M., Evans, C., Knight, C. a Ismail, N. (2019). 'Cymelliadau Hyfforddi Athrawon' yng Nghymru (Cyd-destun Polisi Rhyngwladol). Gw. <https://www.ewc.wales/site/index.php/cy/documents-cym/research-and-statistics-1/published-research-1/2034-cymhelliadau-hyfforddi-athrawon-yng-nghymru-cyd-destun-polisi-rhyngwladol/file.html> (cyrchwyd 26 Ionawr 2021).
- Heinz, M., a Fleming, M. (2019). 'Leading change in teacher education: Balancing on the wobbly bridge of school-university partnership', *European Journal of Educational Research*, 8 (4), 1295-1306.
- Holen, M. C. a Yunk, D. C. (2014). 'Benefits of 25 Years of School District-University Partnerships to Improve Teacher Preparation and Advance School Renewal', *Educational Considerations*, 42 (1), 49-54.
- Hutchinson, S. (2006). Content, structure and methods; learning to teach with the Open University flexible PGCE programme. Yn: Bloxham, S., Twiselton, S. a Jackson, A. *Challenges and opportunities: Developing learning and teaching in ITE across the UK*. UK: Higher Education Academy. 4-10. Gw. <http://escalate.ac.uk/downloads/2419.pdf> (cyrchwyd 20 February 2021).
- Jackson, K. a Bazeley, P. (2019). *Qualitative Data Analysis with NVIVO*. London: SAGE Publications Ltd.
- Jackson, A. a Burch, J. (2019). 'New directions for teacher education: investigating school/university partnership in an increasingly school-based context', *Professional Development in Education*, 45 (1), 138-150.

- Jeong, H. (2018). 'Rethinking the Rationale of Open and Distance Education: A Case of the UK Open University', *Open and Distance Education* 13 (2), 169-178.
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K. ac Abrams, L. (2013). 'Finding a third space in teacher education: creating an urban teacher residency', *Teaching Education*, 24 (1), 27-57.
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. a Hyatt, D. (2020). 'Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities', *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 596-608.
- Lillejord, S. a Børte, K. (2016). 'Partnership in teacher education – a research mapping', *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), 550-563.
- Llywodraeth Cymru (2019a). *Buddsoddi mewn gweithlu rhagorol*. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-02/buddsoddi-mewn-gweithlu-rhagorol.pdf> (cyrchwyd 18 Ionawr 2021).
- Llywodraeth Cymru (2019b). *Buddsoddi mewn rhagoriaeth: Ein cynllun cenedlaethol i ddatblygu'r gweithlu 2019-21*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-11/buddsoddi-mewn-rhagoriaeth-ein-cynllun-cenedlaethol-i-ddatblygu-r-gweithlu-2019-21.pdf> (cyrchwyd 10 Ionawr 2021).
- Llywodraeth Cymru (2018). *Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru: Addysgu athrawon yfory. Canllawiau Cylchlythyr Llywodraeth Cymru rhif: 001/2018*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-09/meini-prawf-ar-gyfer-achredu-rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-yng-nghymru.pdf> (cyrchwyd 12 Rhagfyr 2020).
- Llywodraeth Cymru (2017a). *Addysg yng Nghymru: Cenhadaeth ein cenedl Cynllun gweithredu 2017-21*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysg-yng-nghymru-cenhadaeth-ein-cenedl.pdf> (cyrchwyd 16 Rhagfyr 2020).
- Llywodraeth Cymru (2017b). *Safonau proffesiynol [WWW]*. Gw. <https://hwb.gov.wales/datblygiad-proffesiynol/safonau-proffesiynol/> (cyrchwyd 10 Rhagfyr 2020).
- Llywodraeth Cymru (2017c). *Cymraeg 2050 Miliwn o siaradwyr*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-03/cymraeg-2050-strategaeth-y-gymraeg-v1-1.pdf> (cyrchwyd 15 Rhagfyr 2020).
- Llywodraeth Cymru (2014). *Cymwys am Oes: Cynllun gwella addysg ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru*. Gw. [https://dera.ioe.ac.uk/21054/1/141001-qualified-for-life-en\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/21054/1/141001-qualified-for-life-en_Redacted.pdf) (cyrchwyd 17 Rhagfyr 2020).
- MacDougall, L., Mtika, P., Reid, I. a Weir, D. (2013). 'Enhancing feedback in student-teacher field experience in Scotland: the role of school-university partnership', *Professional Development in Education*, 39 (3), 420-437.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. a Clarà, M. (2019). 'Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning', *Teachers and Teaching*, 25 (4), 469-485.

- McLean Davies, L., Anderson, M., Deans, J., Dinham, S., Griffin, P., Kameniar, B., Page, J., Reid, C., Rickards, F., Tayler, C., a Tyler, D. (2013). 'Masterly Preparation: Embedding Clinical Practice in a Graduate Preservice Teacher Education Programme', *Journal of Education for Teaching* 39 (1), 93-106.
- Merriam, S. B. a Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. USA: Jossey-Bass.
- Midthassel, U. V. (2017). 'University-school partnerships as arrangements in policy implementation', *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (3), 134-145.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. a Collazo, T. (2004). 'Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse', *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 38-70.
- Murphy, J. (2020). 'Addysgu athrawon dan hyfforddiant gyda'n gilydd: cyfleoedd newydd ar gyfer dysgu', Yn: Furlong, J. Diweddsglo: Safbwynt yr Ysgolion, *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 273-292.
- Mutton, T. (2020). 'Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives', *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 439-441.
- Mutton, T. a Burn, K. (2020). 'Gwneud Pethau'n Wahanol: Ymateb i 'broblem polisi' Addysg Gychwynnol i Athrawon yng Nghymru', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 82-109.
- OECD (2020). *Implementing Education Policies: Achieving a New Curriculum for Wales*. Paris: OECD Publishing. Gw. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/4b483953-en/index.html?itemId=/content/publication/4b483953-en> (cyrchwyd 25 Ionawr 2021).
- OECD (2018). *Implementing Education Policies: developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD Publishing. Gw. <https://www.oecd.org/education/developing-schools-as-learning-organisations-in-wales-9789264307193-en.htm> (cyrchwyd 10 Rhagfyr 2021).
- OECD (2014). *Improving schools in Wales: An OECD Perspective*. Gw. <http://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf> (cyrchwyd 20 Ionawr 2021).
- Passy, R., Georgeson, J. a Gompertz, B. (2018). 'Building learning partnerships between schools and universities: an example from south-west England', *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), 539-555.
- Perry, E., Boylan, M., Booth, J a Coldwell, M. (2017). *Connecting research and teacher education: Quality enhancement for ITE partnerships*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://core.ac.uk/download/pdf/141885955.pdf> (cyrchwyd 20 Ionawr 2021).
- Power, S. (2016). 'The politics of education and the misrecognition of Wales', *Oxford Review of Education*, 42 (3), 285-298.

- Pugh, C., Thayer, E., Breeze, T., Beauchamp, G., Kneen, J., Watkins, S. a Rowlands, B. (2020). 'Canfyddiadau Rôl Newydd yr Hyrwyddwyr Ymchwil wrth Ddatblygu Partneriaeth AGA Newydd: Heriau a Chyffleoedd i Ysgolion a Phrifysgolion', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 185–207.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Satish Kumar, V. a Saravanakumar, A.R. (2020). 'E-Learning During Lockdown of Covid-19 Pandemic: A Global Perspective', *International Journal of Control and Automation* 13 (4), 1088–1099.
- Reid, K. a Tanner, H. (2012). 'An analysis of the changing shape of initial teacher education and training in Wales since devolution', *Educational Studies*, 38 (3), 309–325.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space, cyfweliad gyda Homi Bhabha, yn: Rutherford, J. (gol.) *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 207–221.
- Şentürk, C. (2021). 'Effects of The Blended Learning Model on Preservice Teachers' Academic Achievements and Twenty-First Century Skills', *Education and Information Technologies*, 26, 35–48.
- Simon, R. (2009). Constructing a language of learning to teach, yn: Cochran-Smith, M. a Lytle, S. L. (goln) *Inquiry as Stance: Practitioner research for the next generation*. USA: Teachers College Press. 275–292.
- Soja, E. W. (1996) *Thirdspace – Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. USA: The Guildford Press.
- Tang, Y. a Hew, K. (2020). 'Does mobile instant messaging facilitate social presence in online communication? A two-stage study of higher education students', *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 15.
- Taylor, M., Klein, E. J. ac Abrams, L. (2014). 'Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens', *Studying Teacher Education*, 10 (1), 3–19.
- Thomas, M., Rees, B., Evans, G. E., Thomas, N., Williams, C., Lewis, B., Phillips, D., Hand, A., Bowen, S., Davies, A., Davies, P. M., Chapman, S., Reed, M. a Lewis, M. (2020). 'Addysgu y Tu Hwnt i'r Ffiniau: Fframwaith Cysyniadol ac Athroniaeth Ddysgu'r Rhaglen Addysg Gychwynnol i Athrawon Arloesol yng Nghymru', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 114–140.
- Timmons, V. a Cairns, E. (2010). Case study research in Education, yn: Mills, A. J., Durepos, G. a Wiebe, E. (goln) *Encyclopaedia of Case Study Research*. UK: SAGE. 101–103.
- Vandyck, I., de Graaff, R., Pilot, A. a Beishuizen, J. (2012). 'Community building of (student) teachers and teacher educator in a school-university partnership', *Learning environments research*, 15 (3), 299–318.
- Verenikina, I., Jones, P. a Delahunty, J. (2017). *The Guide to Fostering Asynchronous Online Discussion in Higher Education*. Australia: FOLD. Gw. [http://www.fold.org.au/docs/TheGuide\\_Final.pdf](http://www.fold.org.au/docs/TheGuide_Final.pdf)

- Walsh, M. E. a Backe, S. (2013). 'School–University Partnerships: Reflections and Opportunities', *Peabody Journal of Education*, 88 (5), 594–607.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. a Goodall, J. (2021). 'COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration', *Higher Education*, 81, 623–641.
- Waters, J. a Sharpling, E. (2020). 'Newid y Lens: Mapio Datblygiad Ymagweddau Ymchwil mewn Rhaglenni Addysg Gychwynnol i Athrawon (AGA)', *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22 (1), 165–183.
- Waters, M. (2020). *Dysgu bod yn athro yng Nghymru: sefydlu athrawon yn y proffesiwn*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Gw. <https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2020-11/dysgu-bod-athro-nghymru-sefydlu-athrawon-yn-proffesiwn.pdf> (cyrchwyd 20 Ionawr 2021).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. a Synder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. USA: Harvard Business School Publishing.
- Zeichner, K. (2010). 'Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education', *Journal of Teacher Education* 61 (1-2), 89-99.