Partneriaeth orfodol ym maes Addysg Gychwynnol Athrawon: profiadau a chanfyddiadau addysgwyr athrawon yng Nghymru

Jane Waters-Davies, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant
Kay Livingston, Prifysgol Glasgow

CRYNODEB

Mae amwysedd yn parhau ynglŷn â'r hyn y mae model partneriaeth ym maes addysg gychwynnol athrawon (AGA) yn ei olygu yn ymarferol i'r rhai sy'n ei roi ar waith mewn ysgolion a phrifysgolion, er gwaethaf dau ddegawd a mwy o ymchwil rhyngwladol i fodelau partneriaeth. Mae'r papur hwn wedi'i ysgrifennu yng nghyd-destun diwygiadau parhaus ac arwyddocaol yn y system addysg yng Nghymru, gan gynnwys newid systemig ym maes AGA. Mae'r papur hwn yn adrodd ar ail gam prosiect tri cham sy'n archwilio canfyddiadau a phrofiadau unigolion sy'n gweithio fel addysgwyr athrawon ar draws un bartneriaeth yn cynnwys prifysgol ac ysgolion. Yn benodol, mae'r papur hwn yn archwilio canfyddiadau a phrofiadau cyfranogwyr o 'weithio mewn partneriaeth' a 'chyfrifoldeb ar y cyd', sef dau o ofynion y model partneriaeth gorfodol ar gyfer darpariaeth AGA ledled Cymru. Gan ddefnyddio galluogedd perthynol, sef y gallu i gydweithio'n effeithiol i fynd i'r afael â heriau cymhleth (Edwards, 2009), mae dadansoddiad o ddata arolwg ar-lein o addysgwyr athrawon mewn un bartneriaeth AGA yng Nghymru yn dangos enghreifftiau ar lefel ficro o'r hyn y gall gweithio mewn partneriaeth ei gyflawni. Hynny yw, dwyn adnoddau ynghyd - gwahanol fathau o wybodaeth sy'n cael eu negodi trwy geisio deall a gwerthfawrogi cymhelliant y partner arall, er mwyn datblygu gwybodaeth, sgiliau ac ymarfer myfyrwyr AGA. Rydym yn dadlau bod y weledigaeth ar gyfer gweithio mewn partneriaeth a chyfrifoldeb ar y

https://doi.org/10.16922/wje.762cym

cyd ym maes AGA yng Nghymru yn golygu bod angen i alluogedd berthynol fod yn amlwg ymhob rhaglen AGA achrededig.

Geiriau allweddol: partneriaeth, addysg gychwynnol athrawon AGA, cymru, cyfrifoldeb ar y cyd, galluogedd perthynol

Cyflwyniad

Mae nifer o fodelau partneriaeth AGA wedi'u sefydlu mewn gwledydd gwahanol a honnir yn aml bod modelau AGA cydweithredol rhwng prifysgolion ac ysgolion yn gyfleoedd i athrawon dan hyfforddiant a'r holl bartneriaid perthnasol elwa ar wybodaeth, arbenigedd a phrofiadau y naill a'r llall. Fodd bynnag, mae'r broses o gyflwyno'r modelau hyn wedi bod yn arwynebol a byrhoedlog yn aml (Zeichner, 2024: 12) gan leihau cydweithrediad gwirioneddol. Yn aml, prifysgolion sy'n sbarduno'r gwaith o ddatblygu'r model a hwy sy'n dueddol o arwain y broses o wneud penderfyniadau wrth ei gyflwyno. Os deil hegemoni prifysgolion yn hyn o beth, mae perygl y gallai lesteirio gwaith i ddatblygu partneriaethau AGA cydweithredol gydag ysgolion. Gall tensiynau rhwng prifysgolion ac ysgolion waethygu ymhellach os yw modelau partneriaeth yn cael eu gyrru gan bolisi fel rhan o ddiwygiadau addysgol mawr. Mae Zeichner (2024) yn dadlau ei bod yn bryd cyfaddef nad yw llawer o bartneriaethau AGA wedi llwyddo a bod angen meddwl yn wahanol am strwythurau a dulliau partneriaeth er mwyn datblygu cysylltiadau gwirioneddol gydweithredol sy'n fanteisiol i'r naill ochr a'r llall.

O ystyried y pwyslais parhaus ar bartneriaethau AGA (Green ac Eady, 2024), mae ein gwaith ymchwil yn archwilio'r bartneriaeth sy'n datblygu rhwng un brifysgol a deunaw o ysgolion sy'n cydweithio i ddarparu addysg i athrawon yn dilyn cyfnod o ddiwygiadau addysg mawr ledled Cymru. Rydym yn awgrymu bod y pwyslais manwl hwn ar ddatblygiad un bartneriaeth AGA benodol dros gyfnod o bedair blynedd yn gyfle i ystyried yn ofalus yr hyn y mae'n ei olygu i greu a chynnal cysylltiadau proffesiynol o'r fath dros amser. Rydym yn cydnabod y bydd pob partneriaeth yn cyflwyno ei rhaglenni AGA mewn ffordd wahanol, fodd bynnag, trwy fynd ati i ystyried un bartneriaeth yn ystod y tri cham o'n gwaith ymchwil, ein nod yw rhoi sylw i syniadaeth newydd (Zeichner, 2024) sy'n berthnasol i bawb sy'n gweithio o fewn cwmpas partneriaeth i ddarparu AGA. Mae data Cam 1 yn deillio o grwpiau trafod

wyneb yn wyneb ar ddechrau'r model partneriaeth newydd. Ar sail ein canfyddiadau, nodwyd cysylltiadau rhwng canfyddiadau a phrofiadau o alluogedd unigolion sy'n gweithio fel addysgwyr athrawon yn y bartneriaeth rhwng y brifysgol a'r ysgolion, a'r gofynion emosiynol a deimlwyd gan rai aelodau staff yn ystod y broses newid (gweler Livingston a Waters-Davies, 2024). Rydym yn cytuno â dealltwriaeth Hokka et al. (2017: 165) o emosiynau fel ymatebion sefyllfaol a dynamig i'r digwyddiadau, endidau, personau, a sefyllfaoedd cymdeithasol y deuir i gysylltiad â nhw yn y gweithle. Nodwyd bod natur orfodol yr angen i greu partneriaeth (sy'n deillio o gyfarwyddeb polisi Llywodraeth Cymru (2018)), a'r angen cysylltiedig i weithredu'n gyflym, yn golygu nad oedd gan addysgwyr athrawon yn y brifysgol yr un lefel o alluogedd ag addysgwyr athrawon mewn ysgolion. Arweiniodd y sefyllfa hon at brofiadau gwahanol iawn o bwysau emosiynol ar gyfer y grwpiau hyn, a nodwyd bod addysgwyr athrawon yn y brifysgol yn wynebu gofynion emosiynol mwy heriol na'r rhai yn yr ysgolion. Ar sail y canfyddiadau hyn yn ystod Cam 1, nodwyd bod angen dybryd i ddeall mwy am sut y gellir negodi partneriaethau yn well yn ystod camau cynnar y broses ddatblygu. Yn benodol, sut y gellir datblygu a chynnal cysylltiadau mewn ffyrdd sy'n cyfoethogi addysg athrawon ac yn lleihau'r gorbryder a'r pwysau emosiynol negyddol a all dynnu sylw ac egni oddi wrth nodau model partneriaeth.

Gan ddefnyddio Cam 1 fel sylfaen, yn y papur hwn rydym yn canolbwyntio ar Gam 2 o'n gwaith ymchwil. Ein nod oedd darganfod mwy am y canfyddiadau a'r profiadau o 'bartneriaeth' a 'chyfrifoldeb ar y cyd' prifysgolion ac ysgolion am AGA. Dechreuodd ein gwaith ymchwil yn ystod Cam 2 ddeunaw mis ar ôl cyflwyno gwaith partneriaeth gorfodol ym maes AGA. Casglwyd data drwy arolwg ar-lein yn yr un brifysgol a'r un ysgolion yng Nghymru â'r rhai a gymerodd ran yng Ngham 1.

Cyd-destun y Gwaith Ymchwil

Mae gan Lywodraeth Cymru gyfrifoldeb datganoledig am addysg yng Nghymru1, ac mae hyn yn cynnwys cyfrifoldeb am baratoi'r rhai sy'n ymuno â'r proffesiwn addysgu

1 Ym 1998 pasiodd Senedd y Deyrnas Unedig Ddeddf Llywodraeth Cymru, gan ddarparu'r sylfaen gyfreithiol ar gyfer Cynulliad Cenedlaethol Cymru. Roedd y Ddeddf yn rhoi'r hawl i'r Cynulliad Cenedlaethol wneud is-ddeddfwriaeth mewn meysydd penodol, gydag addysg yn un o'r meysydd hynny. (https://senedd.cymru/sut-rydym-yn-gweithio/hanes-datganoli-yng-nghymru/)

drwy Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA). Datblygwyd y Cwricwlwm i Gymru yn dilyn cyngor gan yr OECD (2014) i ailystyried strategaeth addysg Cymru er mwyn sicrhau bod y system yn addas i'r dyfodol. Un elfen sy'n ganolog i'r diwygiad hwn yw'r trawsnewid hwnnw o fod yn fodel cwricwlwm sy'n seiliedig ar gynnwys i fod yn ddull gweithredu sy'n canolbwyntio ar gynnydd dan arweiniad dysgwyr (Llywodraeth Cymru, dim dyddiad). Elfen bwysig arall yw'r cyfle i gynnig ymreolaeth nad yw'n rhagnodol i athrawon greu cwricwla lleol sy'n berthnasol i'w dysgwyr (Donaldson, 2015). Law yn llaw â'r newidiadau arwyddocaol iawn i'r cwricwlwm a rôl broffesiynol athrawon, mae'r dull o ymdrin ag AGA yng Nghymru wedi newid er mwyn adlewyrchu'r newid o ddarpariaeth AGA dan arweiniad prifysgolion, lle cafodd ysgolion eu cyfethol i gynnal profiadau ymarferol myfyrwyr AGA, i *ddull partneriaeth* lle mae prifysgolion ac ysgolion yn gweithio gyda'i gilydd i gynllunio, gweithredu a *pherchnogi* rhaglenni AGA.

Ers 2019, mae rhaglenni AGA sy'n cael eu cynnig yng Nghymru wedi cael eu hachredu gan Gyngor y Gweithlu Addysg (CGA) drwy Fwrdd Achredu AGA, yn unol â meini prawf a sefydlwyd gan Lywodraeth Cymru. Ar adeg casglu data Cam 2, roedd rhaglenni AGA yn cael eu hachredu yn unol â'r meini prawf a nodwyd yn 2018 (Llywodraeth Cymru, 2018). Law yn llaw â'r brif broses o ddiwygio polisi addysg yng Nghymru, nododd y prosesau diwygiedig ar gyfer achredu rhaglenni AGA ofynion clir ar gyfer 'newidiadau sylfaenol' (Llywodraeth Cymru, 2018, 2) o fodelau gwaith blaenorol. Roedd y newid hwn yn cynnwys:

1. Rôl fwy i ysgolion;
2. Rôl gliriach i brifysgolion;
3. Cydberchnogaeth o ran rhaglen addysg gychwynnol athrawon;
4. Cyfleoedd strwythuredig i gysylltu dysg ysgolion a phrifysgolion; a
5. Rôl ganolog gwaith ymchwil.

   (Llywodraeth Cymru, 2018: 2)

Roedd y diwygiadau hyn yn gosod AGA fel sbardun ar gyfer 'sicrhau gwell perfformiad addysgol mewn ysgolion' (Llywodraeth Cymru, 2018: 2). I gael rhagor o wybodaeth am broses a chanlyniadau diwygio polisi AGA gweler Livingston a Waters-Davies (2024); Glover et al. (2023); Evans (2021); Mutton a Burn (2020).

Yn ystod Cam 2 ein gwaith ymchwil, roedd gennym ddiddordeb penodol ym mhrofiadau'r rhai a oedd yn gweithio yn y bartneriaeth AGA rhwng y brifysgol a'r

ysgolion mewn perthynas â maen prawf 3 - 'cydberchnogaeth o raglen AGA'. Roedd y meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni AGA yn cynnwys diffiniad o bartneriaeth sy'n sicrhau cydraddoldeb rhwng y partneriaid:

> Mae model partneriaeth addysg gychwynnol athrawon yn cynrychioli cytundeb ffurfiol rhwng SAU ac ysgolion partner arweiniol, a ategir gan Femorandwm Cyd-dealltwriaeth, lle maent yn cytuno i gydweithredu, fel partneriaid cyfartal (ein pwyslais), i gynllunio a hwyluso'r rhaglen AGA. (Llywodraeth Cymru, 2018: 30).

Roedd y meini prawf achredu hefyd yn manylu ar ddisgwyliadau ar gyfer 'cydberchnogaeth', gan nodi,

> Dim ond os yw prifysgolion a grŵp o ysgolion partner arweiniol yn cydgysylltu i gynllunio'r rhaglen yn ei chyfanrwydd y ceir y cydlyniad sydd ei angen. Bydd sefydlu gweithdrefnau cynllunio rhaglen gydweithredol yn galw am ymdeimlad o gydberchnogaeth (ein pwyslais) ar y rhaglenni (Llywodraeth Cymru, 2018: 11).

Er mwyn achredu rhaglenni AGA yng Nghymru, mae angen nid yn unig cydberchnogaeth ond hefyd gyfrifoldeb ar y cyd a chydatebolrwydd am addysg athrawon – 'Er mwyn sicrhau addysg athrawon gwirioneddol gydweithredol, rhaid i'r bartneriaeth – y SAU ynghyd â phob un o'u hysgolion partner - gymryd cyfrifoldeb ar y cyd (ein pwyslais) am eu cyfraniadau at y rhaglen' (Llywodraeth Cymru, 2018: 11).

Partneriaeth AGA a Galluogedd Perthynol

Nid Cymru yw'r unig wlad sy'n ceisio datblygu dull partneriaeth AGA rhwng prifysgolion ac ysgolion. Mae gwaith ymchwil yn dangos bod datblygu partneriaethau cydweithredol ystyrlon rhwng darparwyr AGA ac ysgolion yn broses gymhleth (Hanly a Heinz, 2022). Gall diffyg cydbwysedd rhwng cyfranogiad a pherthynas prifysgolion ac ysgolion amharu ar y gwaith o ddatblygu partneriaethau gwirioneddol gydweithredol, ac yn y pen draw, amharu ar ddatblygiad athrawon dan hyfforddiant. Yn aml, nid yw rolau a chyfrifoldebau yn cael eu diffinio, ac nid oes cefnogaeth ar gael i bawb sy'n ymwneud â'r bartneriaeth (Livingston a Waters-Davies, 2024). Hefyd, gall strwythurau sefydliadol sydd wedi'u gwreiddio, sy'n seiliedig ar ofynion ac agendâu gweithredu gwahanol, atal perthynas fwy clos rhwng prifysgolion ac ysgolion (Hanly a Heinz,

2022; Farrell, 2023; Livingston a Waters-Davies, 2024). Gall cyfyngiadau o'r fath rwystro perchnogaeth a galluogedd wrth ddatblygu AGA. Mae Rainio (2008: 116) yn dadlau nad eiddo sefydlog neu agwedd unigolyn yw galluogedd. Yn hytrach, mae'n pwysleisio ei bod yn broses wrthgyferbyniol sy'n esblygu dros amser ac yn cael ei llywio gan ryngweithiadau lleol, yn unol â'r rolau a'r swyddi dan sylw. Yn y model gorfodol yng Nghymru, y gofyniad yw bod yn rhaid i staff mewn prifysgolion ac ysgolion weithio mewn partneriaeth oddi mewn ac ar draws eu cyd-destunau, eu rolau a'u cyfrifoldebau gwahanol er mwyn gwella addysg athrawon. Os yw'r nod uchelgeisiol o gydberchnogaeth a chyfrfioldeb ar y cyd am AGA i gael ei wireddu, rhaid wrth waith perthynol, a bydd yn dibynnu arno. Ni fydd galluogedd unigol a gweithio ar wahân i eraill yn ddigonol. Rhaid wrth alluogedd perthynol i weithredu ar y cyd. Rydym yn cydnabod nad oes prinder gwaith ymchwil ynghylch galluogedd. Fodd bynnag, mae'r papur hwn yn canolbwyntio'n benodol ar alluogedd perthynol ac wedi dewis pwyso ar waith helaeth Edwards (2005; 2007; 2009; 2012) parthed y cysyniad o alluogedd perthynol er mwyn ein cynorthwyo i ddadansoddi data yng Ngham 2. Mae ei gwaith yn darparu mannau cychwyn cysyniadol a ddefnyddir gan lawer o ymchwilwyr i ymchwilio i gydweithio er mwyn mynd i'r afael â phroblemau proffesiynol ac ymarferol cymhleth (e.e. Edwards, 2017). Mae ei disgrifiad o alluogedd perthynol fel y gallu i weithio gydag eraill er mwyn cryfhau ymatebion pwrpasol i broblemau cymhleth (Edwards, 2009: 39) yn cyd-fynd â phwyslais ein gwaith ymchwil ar ddatblygu cyfrifoldeb am y cyd am AGA. Mae Edwards (2007: 6) yn awgrymu bod galluogedd perthynol yn newid pwysig yn y broses o ddatblygu rhwydweithiau o gyfrifoldeb ar y cyd, gan esbonio bod y gallu hwn yn cynnwys nodweddion fel y gallu i weithio mewn systemau nad ydynt yn sefydlog ond sy'n trawsnewid neu'n fythol newid. Mae darpariaeth AGA yn broses gymhleth sy'n cynnwys llawer o elfennau a dylanwadau cyfnewidiol, sy'n dwysáu ar adegau pan gaiff polisi ei adolygu a'i adnewyddu.

O fewn cyd-destun megis yr un sy'n berthnasol ar hyn o bryd i ddarparwyr AGA, gellir dadlau bod y bwriad sefydlog cyffredin - cynorthwyo myfyrwyr AGA i fod yn athrawon effeithiol – ohono'i hun yn gyfnewidiol, gan fod y cysyniad o addysgu effeithiol yn fythol newid yn sgil ailgyfeiriadu'r cwricwlwm, ac yn wir rôl yr athro o fewn y cwricwlwm hwnnw. Mae gweithio mewn partneriaeth a deall cymhellion ei gilydd felly yn ymwneud â negodi dealltwriaeth ynghylch cyd-gysyniadoli'n hyblyg gwerthoedd, dulliau a chynnwys hyfforddiant athrawon mewn byd cymhleth sy'n

newid. Awgryma Edwards (2012: 30) fod cydweithredu rhyngbroffesiynol ar ei orau pan fydd ymarferwyr yn deall yr hyn sy'n bwysig i eraill wrth wynebu problem. Mae hyn yn cynnwys deall gwybodaeth, cymhellion a chyfyngiadau'r naill a'r llall er mwyn creu profiadau dysgu cydlynol ym maes AGA.

Un cwestiwn allweddol yw sut y gellid gwneud gwaith o'r fath mewn partneriaeth AGA, a sut y gellid sicrhau bod y broses hon yn un barhaus a blaengar sy'n galluogi ac yn cefnogi cydberchnogaeth a chyfrifoldeb ar y cyd. Yn y papur hwn, rydym yn defnyddio ein canfyddiadau o Gam 2 i nodi cymhlethdod y cysylltiadau a'r rhyngweithiadau wrth ddatblygu'r bartneriaeth AGA yng Nghymru, gan gyfeirio'n benodol at alluogedd perthynol a'i rôl mewn cydberchnogaeth a chyfrifoldeb ar y cyd.

Methodoleg a dulliau

Mae'r prosiect yn defnyddio dull lluniadwr cymdeithasol. Rydym yn ymchwilio i gonfensiynau, canfyddiad a gwybodaeth gymdeithasol yn ein bywydau bob dydd (Flick, 2014: 76) sy'n berthnasol i'r maes sydd o diddordeb, h.y. canfyddiadau a phrofiadau staff sy'n gweithio mewn partneriaeth AGA yng Nghymru. Yn benodol, roedd ein cwestiynau ymchwil (CY) yng Ngham 2 yn gofyn i gyfranogwyr am eu canfyddiadau a'u profiadau o'r canlynol:

CY1. Eu rolau a'u cyfrifoldebau proffesiynol yn ystod cyfnod o newid diwylliant.
CY2. Sut mae newidiadau mewn rolau a chyfrifoldebau proffesiynol yn cael eu trafod?
CY3. Gweithio mewn partneriaeth a chyfrifoldeb ar y cyd.

Yn y papur hwn, rydym yn canolbwyntio'n benodol ar CY3, gan ddefnyddio canfyddiadau data Cam 2 a gasglwyd yn ystod ail flwyddyn darparu'r model partneriaeth AGA achrededig pedair blynedd newydd ym mlwyddyn academaidd 2020–1. Roedd yn cynnwys rhaglenni TAR Cynradd ac Uwchradd ôl-radd blwyddyn o hyd a rhaglenni BA Cynradd israddedig tair blynedd sy'n cael eu cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg a'r Saesneg. Cyd-darodd y broses o gasglu data yn y cam hwn â'r pandemig COVID-19 a bu'n rhaid cydymffurfio â chyfyngiadau a osodwyd gan y llywodraeth i leihau cyswllt rhwng unigolion a grwpiau. Felly, yn hytrach na mynd ar

drywydd y cynllun gwreiddiol o gynnal grwpiau ffocws wyneb yn wyneb wedi'u hwyluso, dewiswyd dull ar-lein amgen er mwyn tarfu cyn lleied â phosibl ar y cyfranogwyr yn ystod y pandemig. Roedd modd i gyfranogwyr ymgymryd â'r gwaith ymchwil yn wirfoddol ar adeg o'u dewis a thynnu'n ôl heb roi unrhyw reswm. Casglwyd y data trwy holiadur ar-lein gan addysgwyr athrawon yn y brifysgol ac yn yr ysgolion partner. Roedd yr holiadur yn gofyn yn benodol am brofiadau a chanfyddiadau o weithio mewn partneriaeth, a'r gofyniad cysylltiedig, yn ôl y meini prawf achredu, sef 'cyfrifoldeb ar y cyd'. Lluniwyd yr holiadur gan ystyried yr hyn a fyddai'n hylaw i ymatebwyr, gan ofyn hefyd am ymatebion a fyddai'n darparu gwybodaeth am eu safbwyntiau a'u profiadau bob dydd. Roedd dolen i'r holiadur yn y Gymraeg a'r Saesneg ar gael trwy e-bost gan swyddfa weinyddol y bartneriaeth, i addysgwyr athrawon yn y brifysgol a'r ysgolion a oedd yn ymwneud yn uniongyrchol â darparu rhaglenni AGA. Defnyddiwyd yr un bartneriaeth AGA achrededig yng Nghymru ag a ddefnyddiwyd yn ystod Cam 1 (sy'n cynnwys un brifysgol a deunaw ysgol). Roedd yr holl gyfranogwyr yn ddienw ac nid oedd modd adnabod unrhyw unigolion a ymatebodd i'r arolwg. Roedd yr anonymedd hwn yn benderfyniad bwriadol i geisio annog ymatebion didwyll gan y cyfranogwyr. Cafwyd cymeradwyaeth foesegol gan baneli cymeradwyo moesegol prifysgolion y ddau awdur 2 gan gydymffurfio â chanllawiau BERA (2018).

Nod yr holiadur oedd casglu gwybodaeth am y ffordd y dechreuodd yr ystod o ymatebwyr a gymerodd ran yn ein hastudiaeth weithio o fewn y bartneriaeth AGA, yn ogystal â'u profiad personol o'r bartneriaeth. Roeddem yn gwybod y byddai rhai yn y grŵp posibl o ymatebwyr wedi dechrau ymwneud â darpariaeth AGA cyn, yn ystod neu ar ôl y broses ail-achredu. Roedd yr holiadur, a gafodd ei gynnal gan feddalwedd Qualtrics®, yn cynnwys cwestiynau caeedig ac agored gyda'r nod o sicrhau bod modd i ni ddadgyfuno ymatebion yn ôl cyfnod ymatebwyr yn y swydd ac a oeddent yn addysgwyr athrawon yn y brifysgol neu mewn ysgolion. Pan oedd modd i ni wneud hynny yn ein hadroddiadau heb gyfaddawdu anonymedd, rydym wedi nodi nifer yr ymatebion penodol; fel arall, rydym wedi defnyddio termau fel 'ychydig' neu 'rai' i ddiogelu hunaniaeth y cyfranogwyr..

Defnyddiwyd dull thematig atgyrchol (Braun a Clarke, 2019; 2022) i ddadansoddi'r data sy'n berthnasol i CY3 er mwyn llunio themâu wrth ddadansoddi

2 Rhif cymeradwyaeth foesegol ar gyfer y Drindod Dewi Sant yw EC292; Rhif cymeradwyaeth foesegol Prifysgol Glasgow yw 40020009.

canfyddiadau a phrofiadau ymatebwyr o weithio mewn partneriaeth ac o gyfrifoldeb ar y cyd. Mae'r astudiaeth hon yn defnyddio dull lluniadwr cymdeithasol ac mae'n enghraifft o ymchwil ansoddol Big Q, nad yw'n bositifiaethol (Braun a Clarke, 2023), ac yn hyn o beth, rydym yn cofleidio goddrychedd yr ymchwilydd ac yn ystyried codio a dadansoddi thematig fel ymarfer dehongliadol yn ei hanfod (Braun a Clarke, 2023: 2) sydd wedi'i liwio gan ein goddrychedd. Rydym yn nodi isod ein dull dadansoddi a sut yr aethom ati i ymgysylltu mewn ffordd atgyrchol er mwyn cydnabod sut y mae ein hanesion proffesiynol a phersonol ni wedi llywio'r dadansoddiad. Bwriad hyn yw cefnogi dibynadwyedd ein canfyddiadau, hynny yw, i ba raddau y mae'r gwaith ymchwil hwn yn werth ei ystyried (Lincoln a Guba, 1985: 290). Rydym yn cydnabod y dehongliad deuol sydd wedi digwydd: dehongliad yr ymatebwyr wrth iddynt ystyried eu profiadau o weithio mewn partneriaeth ac o gyfrifoldeb ar y cyd; a'n dehongliad ninnau yn ein dadansoddiad.

Roedd ein proses dadansoddi data yn cynnwys pedwar cam cyffredinol. I ddechrau, aethom ati i greu copi glân o'r adroddiad gan Qualtrics® trwy ddileu gwybodaeth allanol ac anonymeiddio'r dynodwyr yr oedd yr ymatebwyr wedi'u cynnwys yn eu hymatebion ysgrifenedig. Aethom ati i astudio'r data gan nodi argraffiadau cychwynnol a phatrymau ailadroddus tra'n ymwybodol o'n sefyllfa atgyrchol (Hole, 2024). Y cam nesaf oedd codio'r data yn agored fel unigolion, gan ddefnyddio cwestiynau'r gwaith ymchwil a nod yr astudiaeth fel canolbwynt: canfyddiadau a phrofiadau o 'bartneriaeth' a 'chyfrifoldeb ar y cyd' y brifysgol/ysgolion ym maes AGA. Yn unigol, buom yn symud yn ôl ac ymlaen rhwng y data a'r gwaith codio nes i ni deimlo ein bod wedi disbyddu'r broses hon fel unigolion. Roedd y cam hwn yn adlewyrchu'r hyn y mae Braun a Clarke (2019) yn cyfeirio ato fel ymgysylltiad myfyriol a meddylgar yr ymchwilydd â'i ddata, a'i ymgysylltiad atgyrchol a meddylgar â'r broses ddadansoddol (594). Yn ystod trydydd cam ein proses, aethom ati i rannu ein codio unigol gyda'n gilydd, gan drafod ein gwaith codio a'r data er mwyn cytuno ar dair thema a oedd yn allweddol yn ein barn ni i ddeall yr hyn yr oedd yr ymatebwyr yn ei ddweud am eu profiadau o bartneriaeth a chyfrifoldeb ar y cyd. Fel yr eglura Byrne (2022: 1393), os yw gwaith dadansoddi yn cynnwys mwy nag un ymchwilydd, dylai'r dull gweithredu fod yn gydweithredol ac yn atgyrchol, gyda'r nod o sicrhau dehongliadau manylach o ystyr, yn hytrach na cheisio consensws. Trafodwyd cam olaf y broses o ddadansoddi'r data eto gan y ddau awdur ar y cyd. Buom hefyd yn ystyried y ffordd orau o adrodd ein canfyddiadau a sicrhau ein bod yn rhoi llais i'r holl ymatebwyr. Mae ein dull gweithredu yn cynnwys atgyrchedd,

goddrychedd a chreadigrwydd fel asedau wrth gynhyrchu gwybodaeth (Braun a Clarke, 2019; Byrne, 2022). Rydym yn cyflwyno ein dehongliad o'r set ddata, sydd wedi'i llywio gan sylw cyson i'r data, gwaith dadansoddi ystyriol a thrafodaeth ofalus, yn ogystal â'n safbwyntiau goddrychol ni ein hunain.

Mae'r awduron wedi gweithio fel academyddion ym maes darpariaeth AGA mewn gwledydd gwahanol yn y DU ers dros ddegawd yn un achos, a thros dri degawd yn y llall. Mae'r cyfranogiad hwn wedi amrywio ac wedi cynnwys bod yn diwtoriaid mewn prifysgolion fel rhan o raglenni AGA, arweinwyr AGA, ymchwilio i ddarpariaeth AGA, a chyfrannu at waith i lunio polisïau ym maes AGA. O ganlyniad, rydym yn darllen y data o safbwynt pobl sy'n adnabod y maes, ar lefel ymarferol ac academaidd, ac yn deall llawer o'i gymhlethdodau; rydym yn fwriadol wedi defnyddio ein gwybodaeth i godio'r data yn ystod y gwaith dadansoddi. Buom yn ailedrych ar y data yn rheolaidd er mwyn gwirio a oedd ein dehongliadau yn parhau i fod yn seiliedig ar ymatebion cyfranogwyr. Mae trylwyredd o'r fath wedi ein galluogi i gynnig ein dehongliad o ganfyddiadau a phrofiadau'r cyfranogwyr o bartneriaeth a chyfrifoldeb ar y cyd.

Canfyddiadau

Roedd yr ymatebwyr yn amrywio o'r rhai a gyflogwyd cyn ac yn ystod y broses o ail-achredu rhaglenni AGA a'r rhai a benodwyd ers y newidiadau i'r ddarpariaeth AGA. Cafodd ymatebion Cymraeg a Saesneg eu crynhoi mewn un set ddata i'w dadansoddi ar ôl i'r ymatebion Cymraeg gael eu cyfieithu i'r Saesneg. Ni aeth hanner yr wyth ar hugain o ymatebwyr a ddechreuodd gwblhau'r holiadur ar-lein y tu hwnt i'r ddau gwestiwn caeedig cyntaf am eu rôl a hyd yr amser a dreuliwyd yn ymwneud â darpariaeth AGA (gweler Tablau 1 a 2). O ganlyniad, cafwyd pedwar ar ddeg o ymatebion gan gyfranogwyr a oedd wedi cwblhau'r holiadur cyfan, sy'n cynnwys staff yn y brifysgol a'r ysgolion. Er bod y gyfradd ymateb hon yn siomedig, roedd yn bwysig gallu casglu barn y cyfranogwyr yn ystod Cam 2. Gan fod y cam hwn o gasglu data wedi digwydd pan oedd pandemig COVID-19 yn ei anterth a'i bod yn anodd iawn gwneud gwaith ymchwil o unrhyw fath, nid yw'n syndod bod nifer y cyfranogwyr a gwblhaodd yr holiadur cyfan yn isel. O ystyried y cyfyngiadau llym a'n parch at bawb a oedd yn cymryd rhan yn ein gwaith ymchwil yn ystod y cyfnod anodd hwn, penderfynwyd cynnwys ymatebion y pedwar ar ddeg o gyfranogwyr a

oedd wedi dechrau llenwi'r holiadur trwy ateb rhai cwestiynau, ond nad oeddent wedi ei gwblhau. Mae eu hymatebion i'r cwestiynau a atebwyd ganddynt wedi cael eu cynnwys. Rydym yn cydnabod bod y data yn y cam hwn o'r astudiaeth yn adlewyrchu'r cyd-destun ar yr adeg y cafodd ei gynhyrchu. Er bod llawer o resymau posibl am nifer isel yr ymatebwyr, gellid ei briodoli i'r amryfal heriau ychwanegol y bu'n rhaid i addysgwyr mewn prifysgolion ac ysgolion ymdopi â nhw yn ystod pandemig COVID-19. Gofynnwyd i'r ymatebwyr fyfyrio ar eu profiadau o weithio yn y bartneriaeth yn ystod y flwyddyn neu ddwy ddiwethaf, felly mae eu hymatebion yn debygol o fod wedi'u lliwio i ryw raddau gan y profiad o ddarpariaeth AGA yn ystod y pandemig. Wedi dweud hynny, dim ond dau gyfranogwr a gyfeiriodd yn uniongyrchol at y pandemig yn eu hymatebion, gyda'r ddau yn rhagweld y gallai'r pandemig ddylanwadu ar eu rolau a'u cyfrifoldebau yn y dyfodol agos. Ni chyfeiriodd yr un ymatebwr at y pandemig mewn perthynas â thestun yr astudiaeth hon: gweithio mewn partneriaeth a chyfrifoldeb ar y cyd. Mae'n bosibl bod yr hyn a nododd Kidd a Murray (2020) yn eu hadolygiad o ddarpariaeth AGA yn Lloegr yn ystod y pandemig yn wir yn y cyswllt hwn hefyd: '[d]espite the relocation to newly-formed online spaces, many principles and "intentionalities" of practice remain unchanged, as did the teacher educators' orientating values' (542). Serch hynny, mae'n bwysig nodi bod y data a gasglwyd yn cynrychioli myfyrdod cyfranogwyr ar adeg pan oedd y bartneriaeth AGA yn gweithio o dan gyfyngiadau COVID-19. Am gyfnod o bedwar mis ar ddeg cyn casglu'r data, roedd y cyfyngiadau hyn wedi amharu ar ddarpariaeth AGA ac roedd y bartneriaeth wedi cyflwyno rhaglenni AGA drwy gyfuniad o ddarpariaeth ar-lein ac wyneb yn wyneb. Nid oedd modd i staff y brifysgol ymweld ag ysgolion yn rheolaidd, ac nid oedd disgwyl i fyfyrwyr AGA ymgymryd â dysgu mewn ysgolion i'r un graddau ag arfer, yn unol â meini prawf a nodwyd gan Lywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru, 2022). Rydym yn adrodd ac yn trafod ein canfyddiadau gyda pharch mawr at y gweithwyr proffesiynol a fu'n ymwneud â darpariaeth AGA yn ystod y cyfnod heriol hwn.

Rydym yn dechrau trwy gyflwyno'r ystod o rolau a gynrychiolir yn yr ymatebion sydd wedi'u cwblhau (Tabl 1) yn ogystal â'r cyfnodau amrywiol y bu'r ymatebwyr yn gweithio ym maes AGA (gweler Tabl 2). Mae disgrifiadau byr o'r rolau a restrir yn yr holiadur wedi'u cynnwys yn Atodiad 1.

O ganlyniad i'n dadansoddiad o ymatebion ysgrifenedig y pedwar cyfranogwr ar ddeg a gwblhaodd y cwestiynau agored, nodwyd tair thema i ddisgrifio canfyddiadau a phrofiadau ymatebwyr o weithio mewn partneriaeth ac o gyfrifoldeb ar y cyd:

Table 1: Nifer yr ymatebion yn ôl rôl ym maes AGA

Disgrifydd rôl (Y = ysgol/P = prifysgol) (Dewisodd yr ymatebwyr un rôl o gwymplen)	*Y nifer a oedd wedi dechrau cwblhau'r holiadur trwy ateb C1 a C2 yn unig*	*Y nifer a gwblhaodd yr holiadur*
Mentor dosbarth (Y)	2	2
Mentor pwnc (Y)	0	0
Uwch fentor (Y)	8	2
Rôl AGA arall mewn ysgolion (Y)	6	3
Tiwtor academaidd AGA (P)	6	4
Tiwtor proffesiynol AGA (P)	2	0
Arweinyddiaeth AGA mewn prifysgol (P)	3	3
Rôl AGA arall mewn prifysgolion (P)	1	0
Cyfanswm (n)	28	14

Tabl 2: Rhif yr ymatebydd, rôl, ac adeg ymuno â'r bartneriaeth AGA

Rhif yr ymatebydd	*Rôl (Y = ysgol/P = prifysgol)*	*Adeg ymuno â'r bartneriaeth AGA*
1	Mentor dosbarth (Y)	Cyn 2018–19
2	Arweinyddiaeth AGA mewn prifysgol (P)	Cyn 2018–19
3	Tiwtor academaidd AGA (P)	Cyn 2018–19
4	Tiwtor academaidd AGA (P)	Cyn 2018–19
5	Arweinyddiaeth AGA mewn prifysgol (P)	Cyn 2018–19
6	Arweinyddiaeth AGA mewn prifysgol (P)	Cyn 2018–19
7	Rôl AGA arall mewn ysgolion (Y) (Arweinydd rhwydwaith)	Yn ystod 2018-19
8	Uwch fentor (Y)	Yn ystod 2018-19
9	Tiwtor academaidd AGA (P)	Yn ystod 2019-20
10	Rôl AGA arall mewn ysgolion (Y) (Arweinydd rhwydwaith)	Yn ystod 2019-20
11	Tiwtor academaidd AGA (P)	Cyn 2018–19
12	Rôl AGA arall mewn ysgolion (Y) (Arweinydd rhwydwaith)	Yn ystod 2018-19
13	Mentor dosbarth (Y)	Ers 2020
14	Uwch fentor (Y)	Ers 2020

1. Partneriaeth fel profiad o ddryswch, colled neu bryder
2. Partneriaeth yn cael ei ganfod fel rhywbeth hierarchaidd
3. Gweithio mewn partneriaeth yn cael ei ganfod a'i brofi fel gweithgaredd ar y cyd

Isod rydym yn nodi'r themâu gan ddefnyddio enghreifftiau o'r set ddata i'w hegluro.

1. Partneriaeth fel profiad o ddryswch neu golled

Disgrifiodd traean o'r ymatebwyr heriau gweinyddol a chyfathrebu yn y bartneriaeth mewn ffordd sy'n awgrymu diffyg eglurder neu ddryswch, e.e. pwy sy'n gyfrifol am ymateb i ymholiadau (myfyrwyr a staff).

> Mae'r heriau yn cynnwys diffyg prosesau cyfathrebu effeithiol ac amserol â'r bobl iawn, a'r ffaith fod ffiniau'n gallu bod yn niwlog, gan arwain at ddiffyg eglurder i staff a myfyrwyr ynglŷn â'r person 'iawn' i ofyn cwestiwn penodol iddo/iddi. (Ymatebydd 4)
>
> Dydw i ddim wedi wynebu llawer o heriau, ond mae'r rhan fwyaf wedi ymwneud â gallu cyfathrebu'n effeithiol â'r ysgolion eraill yn fy rhwydwaith a sicrhau cysondeb ar draws y rhwydwaith. (Ymatebydd 7)

Roedd tri ymatebydd o'r brifysgol yn teimlo bod diffyg cysylltiad rhwng darpariaeth yn y brifysgol a darpariaeth yn yr ysgolion oherwydd nad oeddent yn ymweld ag ysgolion mor aml yn sgil newidiadau i gyfrifoldeb y rôl; nodwyd bod hyn yn golled o'i gymharu â'r model AGA blaenorol.

> Fodd bynnag, does dim cyfle i ddarlithwyr academaidd weld myfyrwyr yn addysgu erbyn hyn, felly mae'n anodd gwybod a yw cynnwys eich darlithoedd yn cael unrhyw effaith ymarferol yn yr ystafell ddosbarth. Mae'n ymddangos bod llawer o staff yn wynebu'r her hon yn y rhaglenni presennol. (Ymatebydd 5)
>
> Mae'r newidiadau hyn wedi arwain at golli cysylltiad â phrofiad ysgol a chydweithwyr pwnc mewn ysgolion. Fodd bynnag, mae'r maes hwn wedi'i nodi fel un sydd angen ei ddatblygu ymhellach yn y blynyddoedd i ddod. (Ymatebydd 2)
>
> … mae'r cyfleoedd i gadw mewn cysylltiad ag ysgolion wedi bod yn gyfyngedig ... yn fy marn i, mae [hyn] yn drueni ac rydw i'n poeni am ddatsgilio staff yn y pen draw. (Ymatebydd 6)

Er bod yr ymatebwyr wedi nodi bod eu rôl gyffredinol yn y bartneriaeth yn un o'r saith a restrir mewn cwymplen (gweler Tabl 1), wrth i'r ymatebwyr ddisgrifio eu cyfrifoldebau, gwelwyd mai ychydig o iaith gyffredin a ddefnyddid ganddynt. Defnyddiodd pob ymatebydd eiriau gwahanol i ddisgrifio eu cyfrifoldebau yn y bartneriaeth AGA, a hyd yn oed pe baent wedi dewis yr un disgrifydd rôl cyffredinol yn y gwymplen, roedd yr ymatebion i gyfrifoldebau'r rôl yn yr adran cwestiynau agored yn amrywio'n fawr. Aethom ati i ofyn i'r Pennaeth AGA ar y pryd am eglurhad o ddisgrifyddion a chyfrifoldebau'r rolau, gan nodi bod 3 o'r 14 ymatebydd wedi defnyddio termau/teitlau rôl nad oeddent yn cael eu cydnabod

gan y Pennaeth AGA i ddisgrifio eu cyfrifoldebau neu i nodi rolau ffurfiol yn y bartneriaeth AGA. Er mai dim un rôl o'r gwymplen y gallai'r cyfranogwyr ei dewis, roedd llawer wedi nodi mwy nag un rôl wrth ymateb i'r cwestiwn agored am gyfrifoldebau, ac mewn rhai achosion, nodwyd hyd at bedair rôl a'u cyfrifoldebau cysylltiedig. Disgrifiodd ymatebwyr eraill yr hyn yr oeddent yn ei wneud yn hytrach na nodi eu cyfrifoldebau. Cyfrannodd y diffyg eglurder hwn ynghylch cyfrifoldebau ymhlith yr ymatebwyr – rhywbeth a oedd yn ymddangos fel pe bai'n cyfrannu at brofiadau a chanfyddiadau o ddryswch – at nodi Thema 1.

Roedd yr ymatebion gan ddau o'r addysgwyr athrawon yn y brifysgol yn dangos eu bod yn teimlo'n llai cyfforddus yn eu swydd o'i gymharu a sut yr oeddent yn eu rôl/rolau a'u cyfrifoldebau yn y gorffennol. Roedd hyn yn deillio o ofynion darpariaeth AGA y brifysgol sy'n nodi eu bod (i) yn darparu darlithoedd cyffredinol i'r garfan yn ymwneud â chynnwys amrywiol, a (ii) yn gyfrifol am y mewnbwn damcaniaethol ar gyfer digwyddiadau 'Pontio'.3

> Mae angen i mi nawr ddysgu am theori/gwybodaeth sydd y tu allan i'm cynnwys addysgu o ddydd i ddydd, felly mae'r wybodaeth hon yn wahanol i'r hyn yr oedd angen i mi ei gwybod o'r blaen. Mae rhywfaint o'r cynnwys hwn yn parhau i fod y tu allan i'm cylch cyfforddus gan nad oes digon o amser byth i ddarllen yn ddigonol am y pynciau sy'n cael eu trafod i deimlo'n gyfforddus amdanyn nhw. (Ymatebydd 5)
>
> Gwybodaeth am ystod ehangach o gynnwys sy'n seiliedig ar theori – rydw i wedi gorfod ymgymryd â'r her o gyflwyno cynnwys anghyfarwydd (fel pob tiwtor AGA). (Ymatebydd 6)

I grynhoi, i chwech o'r saith ymatebydd a benodwyd cyn y broses ail-achredu, roedd eu profiad o weithio mewn partneriaeth yn gysylltiedig ag ymdeimlad o golled, diffyg eglurder ynglŷn â'r cyfrifoldeb am rai gweithgareddau a/neu linellau cyfathrebu, a rhywfaint o bryder yn sgil diffyg gwybodaeth am ddisgwyliadau newydd ar gyfer cynnwys rhaglenni. I dri o'r ymatebwyr eraill, roedd y profiad o weithio mewn partneriaeth yn gysylltiedig â llinellau cyfathrebu cymhleth neu ddryslyd. Roedd pob un o'r ymatebwyr wedi cyfeirio at ddiffyg eglurder ynglŷn â chyfrifoldebau.

3 Mae digwyddiadau pontio yn weithgareddau lle mae addysgwyr athrawon mewn prifysgolion ac ysgolion yn dod at ei gilydd i gynllunio a darparu profiadau dysgu sy'n cyflwyno cysyniad damcaniaethol i fyfyrwyr AGA ac yn archwilio ei effaith ymarferol mewn ysgolion (e.e. dysgu wedi'i sgaffaldio, asesu ar gyfer dysgu).

2. *Partneriaeth fel rhywbeth hierarchaidd*

Nododd traean o'r ymatebwyr fod rhyw fath o hierarchaeth ar waith yn y bartneriaeth; roedd hyn yn amlwg yng nghanfyddiadau a phrofiadau'r rhai a oedd yn aelodau newydd o'r tîm addysgwyr athrawon, yn ogystal â'r rhai a oedd wedi bod yn y swydd cyn cyflwyno'r rhaglenni newydd. Roedd yr ymatebion gan ddau aelod o staff ysgol yn dangos bod aelodau staff y brifysgol yn tueddu i arwain drwy gynnig cymorth a chyngor ar wneud penderfyniadau.

> Maen nhw'n gallu rhoi cymorth i mi wneud penderfyniadau ac ateb unrhyw gwestiynau sydd gen i. (Ymatebydd 7)
>
> [Fy rôl yw] sicrhau fy mod i wedi dehongli'r hyn y mae angen i mi ei ddehongli'n gywir er mwyn gallu trosglwyddo negeseuon, y dysgu a'r hyfforddiant ymlaen. … Rydw i'n sicrhau bod ein holl ysgolion partner yn derbyn y wybodaeth allweddol a diweddaraf gan y Brifysgol. (Ymatebydd 10)

Mae'r ymatebion uchod yn awgrymu bod y ddau aelod o staff ysgol hyn yn parhau i weld eu rôl fel gweithredu'r hyn y mae'r brifysgol wedi'i gynnig neu wedi'i roi ar waith. Nid yw'n glir a oedd y ddau ymatebydd wedi gofyn am gefnogaeth a chyngor gan staff y brifysgol neu a oedd staff y brifysgol wedi penderfynu cyflawni'r rôl hon. Serch hynny, mae'r ymatebion fel pe baent yn dangos dibyniaeth barhaus ar staff y brifysgol i drosglwyddo gwybodaeth i staff mewn ysgolion, yn hytrach nag ar ymgymryd â gweithredoedd cilyddol sy'n galluogi cyd-gyfnewid arbenigedd er mwyn datblygu'r gwrthrych.. Hefyd, cyfeiriodd dau aelod o staff y brifysgol at y canfyddiad bod gan y brifysgol gyfrifoldeb cyffredinol am y myfyrwyr ac ansawdd profiad y myfyrwyr yn benodol.

> Bydd angen mireinio rhai meysydd, yn enwedig mewnbwn gan ysgolion i'r broses o adolygu a chreu modiwlau ... a chyfraniad ysgolion partneriaeth at sicrhau cysondeb a thegwch ym mhrofiad myfyrwyr. (Ymatebydd 2)
>
> Rwy'n credu bod y newidiadau wedi golygu bod cyfrifoldeb staff AGA (mewn prifysgolion) tuag at fyfyrwyr yn anoddach i'w gyflawni, yn enwedig pan fydd y myfyrwyr ar leoliad. Erbyn hyn mae llai o staff yn gyfrifol am fwy o fyfyrwyr (Ymatebydd 3)

Fodd bynnag, roedd gan un aelod o staff y brifysgol ganfyddiad gwahanol, gan nodi bod gweithio mewn partneriaeth yn cynnwys yr angen i'r brifysgol sicrhau bod cydweithwyr mewn ysgolion yn 'cymeradwyo' datblygiadau:

> Mae staff y brifysgol yn gwybod llawer mwy am rai pethau na staff mewn ysgolion (oherwydd natur y ddwy swydd), ond mae'n ymddangos bod yn rhaid i bob penderfyniad/syniad gael ei 'gymeradwyo' gan gydweithwyr yn yr ysgolion cyn ei weithredu. (Ymatebydd 5)

Mae'r ymateb hwn yn awgrymu bod y syniad bod y brifysgol yn arwain y ddarpariaeth AGA yn parhau ymhlith rhai sy'n gweithio o fewn y bartneriaeth, ond nid pob un.

3. Gweithio mewn partneriaeth fel rhywbeth sy'n cael ei ganfod a'i brofi fel gweithgaredd ar y cyd

Dywedodd y rhan fwyaf o'r ymatebwyr fod gweithio mewn partneriaeth yn golygu rhannu gweithgarwch o fewn darpariaeth AGA a chael rhywfaint o gyfrifoldeb amdani. Nododd 8 o'r 14 ymatebydd mai digwyddiadau 'pontio' yw canolbwynt gweithio mewn partneriaeth.

> Y newid cadarnhaol yw cryfhau'r berthynas â nifer llai o staff allweddol, yn enwedig y berthynas ag arweinydd y rhwydwaith cyswllt rwy'n rhan ohono ar gyfer gweithgareddau pontio. (Ymatebydd 2)
>
> Rwy'n credu bod gweithio mewn partneriaeth yn fanteisiol i fyfyrwyr, ysgolion a staff AGA. Dydw i ddim yn credu ein bod yn manteisio ar bosibiliadau'r partneriaethau yn ddigonol. O'm safbwynt i ... rwy'n teimlo bod cyfle i ni ddatblygu gweithgareddau pontio mwy ymarferol. (Ymatebydd 3)
>
> Mae fy mhrofiad o weithgareddau pontio wedi bod yn fwy cadarnhaol na fy mhrofiad blaenorol ddwy flynedd yn ôl. Mae'n teimlo fel pe bai'r berthynas wedi newid bellach, o gydweithwyr SAB yn troi i fyny ac yn 'gwneud eu rhan' i weithgaredd sydd wir wedi'i gynllunio ar y cyd. (Ymatebydd 4)
>
> [Pontio] rhwng y brifysgol a'r rhwydweithiau - mae'r ddwy ochr yn elwa ac yn cefnogi ei gilydd. (Ymatebydd 11)
>
> Yr agweddau mwyaf llwyddiannus i mi yw cael cyswllt agos ... er mwyn helpu i gyflwyno cynnwys Pontio a lleoliadau addysgu; bod yn rhan o'r broses o wneud penderfyniadau; sicrhau bod gen i a'r myfyrwyr ddealltwriaeth well o sut mae cynnwys y modiwl yn cysylltu â phrofiadau ysgol go iawn a sicrhau bod y myfyrwyr yn teimlo eu bod yn rhan o dîm. (Ymatebydd 7)

Yn ogystal â'r gweithgaredd 'pontio' cyffredin, cyfeiriodd ymatebwyr ysgol at ddatblygu rhai profiadau o gydberchnogaeth ar gyfer addysg athrawon a chyfrifoldeb ar y cyd i sicrhau cynnydd athrawon dan hyfforddiant trwy weithgareddau partneriaeth. Hefyd, mae'n ymddangos bod rhai o staff y brifysgol yn cydnabod y datblygiad hwn.

> Rydw i wedi mwynhau'r rhaglen bartneriaeth hon yn fawr. Rwy'n mwynhau siarad â mentoriaid ac arsylwi ar rai o'n myfyrwyr yn datblygu eu hyder a'u proffesiynoldeb wrth dreulio amser gyda ni. Rwy'n teimlo bod gennym gyfrifoldeb mawr i gynorthwyo ein myfyrwyr fel y gallant fod yn athrawon da ac i'w herio gydol eu taith. (Ymatebydd 10)
>
> Rydw i wedi meithrin perthynas dda gyda [staff] sydd wedi'u neilltuo i'm rhwydwaith. Rydyn ni wedi cael cyfleoedd i gydweithio ar gyflwyno cynnwys a darparu profiadau i'r myfyrwyr. (Ymatebydd 7)
>
> Mae gan ysgolion fwy o gyfrifoldeb erbyn hyn, a chredaf fod rhai yn fwy rhagweithiol wrth sicrhau bod myfyrwyr yn llwyddo, h.y. trwy eu cefnogi'n well. Flynyddoedd yn ôl, byddai tiwtor y brifysgol wedi bod yn gyfrifol am ddatrys problemau, ond mae'n ymddangos bod ysgolion wedi ysgwyddo rhywfaint o'r cyfrifoldeb hwn. (Ymatebydd 5)

Nododd yr ymatebwyr fod cyfrifoldeb ar y cyd yn golygu rhannu cyfrifoldeb am athrawon dan hyfforddiant, yn enwedig wrth rannu gweithgareddau fel cynllunio, cynorthwyo myfyrwyr a rhannu gwybodaeth.

> Mae llwyddiannau, yn anecdotaidd, yn deillio o rannu mwy o wybodaeth ac ymdeimlad o 'dîm o amgylch yr athro dan hyfforddiant'. (Ymatebydd 4)
>
> Mae cyfrifoldeb ar y cyd yn golygu bod y theori sydd ei hangen arnynt i gefnogi addysgu a dysgu yn cael ei rhoi ar waith yn ymarferol yn yr ysgolion. Mae'r Brifysgol a'r ysgolion yn rhannu'r un rôl, sef helpu myfyrwyr i ddatblygu i fod yn athrawon, a'u helpu ar hyd y daith. (Ymatebydd 10)
>
> Cyn y bartneriaeth newydd, roeddwn i'n teimlo bod darpariaeth y brifysgol a darpariaeth ysgolion yn endidau cwbl ar wahân. Nawr, mae staff mewn ysgolion a staff y brifysgol yn sefydlu tîm o amgylch pob myfyriwr, a diolch i brosesau cyfathrebu da a rheolaidd, maen nhw mewn sefyllfa llawer gwell i helpu'r myfyriwr i ddatblygu. (Ymatebydd 7)
>
> Cyd-gynllunio – profiad yr ysgol a'r brifysgol; llwybr effeithiol yn hytrach na bwlch rhwng yr ysgol a'r brifysgol. (Ymatebydd 11)

Roedd nifer fach o ymatebwyr wedi disgrifio 'partneriaeth' fel gweithgaredd a rennir, ac roedd y rhan fwyaf o ymatebwyr wedi nodi bod partneriaeth yn rhan o'r gweithgaredd a rennir a elwir yn 'pontio'. Cyfrannodd hyn at nodi Thema 3. Fodd bynnag, i nifer fach o ymatebwyr (4 allan o 14), roedd profiadau a chanfyddiadau o gydweithredu, a pheth tystiolaeth bod addysgwyr athrawon (prifysgol ac ysgol) yn datblygu galluogedd perthynol (e.e. trafodaethau a phenderfyniadau ar y cyd am ddeilliannau myfyrwyr).

Trafodaeth

Mae'r model AGA gorfodol newydd wedi arwain at newidiadau i rolau a chyfrifoldebau addysgwyr athrawon mewn prifysgolion ac ysgolion. Fodd bynnag, mae'r diffyg eglurder ynglŷn â rolau a chyfrifoldebau a nodwyd gan gyfranogwyr yn ein hastudiaeth yn thema barhaus yng ngwaith ymchwil AGA (Farrell, 2023; Hanly a Heinz, 2022; Livingston a Shiach, 2010). Mae canfyddiadau Cam 2 yn dangos bod heriau parthed enwi rolau a nodi cyfrifoldebau yn parhau. Mae'n ymddangos bod yr amwyster a nodwyd yn parhau i fod yn rhwystr i ddatblygu dealltwriaeth gyffredin ymhlith pawb sy'n gysylltiedig â chyfrifoldebau a swyddogaethau rolau. Fel ymchwilwyr, cawsom ein synnu gan yr amrywiaeth a'r nifer o rolau a nodwyd yn ymatebion ysgrifenedig y cyfranogwyr i'r cwestiynau agored. Mae'n bosibl bod y deiliaid rôl eu hunain wedi enwi rolau amgen neu ychwanegol mewn ymdrech i ddeall neu amlygu cyfrifoldebau na fyddent yn cael eu nodi fel arall. Roeddem hefyd yn ymwybodol bod y staff dan sylw wedi newid yn ystod y ddwy flynedd rhwng y broses achredu a'n gwaith o gasglu data yng Ngham 2. O ganlyniad, mae'n bosibl bod dulliau gweithredu yn y gorffennol wedi arwain at ddisgrifiadau cyd-destunol o gyfrifoldebau rôl a bod teitlau rôl lleol wedi'u trosglwyddo rhwng cymheiriaid gan ennill statws anfwriadol. Felly, roedd angen i ni geisio cael eglurhad o'r rolau ffurfiol a nodwyd gan y Pennaeth AGA. Ymddengys ei bod yn anodd i rai cyfranogwyr ildio teitlau rôl a/neu gyfrifoldebau cyfarwydd blaenorol, o bosibl oherwydd eu bod eisiau parhau i ddefnyddio dulliau gweithio blaenorol.

I rai addysgwyr athrawon yn y brifysgol, mae newid cyfrifoldebau rôl wrth gynllunio'r model partneriaeth AGA newydd wedi arwain at golli un cyfrifoldeb rôl pwysig – sef y cyswllt â'u myfyrwyr pan fyddant yn addysgu yn yr ysgol. Er bod y golled a fynegwyd yn canolbwyntio ar yr anallu i gysylltu cynnwys pwnc y darlithoedd ag ymarfer myfyrwyr yn yr ysgol, nodwyd pryderon mewn perthynas â datsgilio staff y brifysgol yn sgil newid eu cyfrifoldebau. Mae'r canfyddiadau hyn yn dangos yr heriau sy'n wynebu cyfranogwyr wrth drosglwyddo o un rôl i rôl arall a'r teimlad eu bod yn colli cyfrifoldebau mewn perthynas â chysylltu â myfyrwyr yn yr ysgol. O ystyried cyfeiriad cyfranogwyr at ofalu am ddatblygiad eu myfyrwyr, mae'n amlwg bod y newid i'w cyfrifoldebau fel addysgwyr athrawon wedi effeithio ar eu hunaniaeth broffesiynol. Mae astudiaeth Sarastuen (2020) o drawsnewid a cholli hunaniaeth yng nghyd-destun addysg alwedigaethol yn nodi'r

her o ddatgysylltu oddi wrth ddulliau penodol o weithredu fel rhan o'r broses o drawsnewid rôl. Awgrymodd fod hyn yn ymwneud ag unigolion yn sicrhau cysondeb rhwng lle maen nhw wedi bod yn eu rôl a'i chyd-destun, a lle maen nhw'n mynd. Mae Sarastuen (2020) yn dadlau bod y trawsnewidiad hwn yn cynnwys ffyrdd annhebyg o fod (336) a datgysylltiad oddi wrth hunaniaethau blaenorol (338), fel rhan o'r broses o sefydlu hunaniaeth newydd. Yn debyg i ganfyddiadau ein hastudiaeth ni, nododd Sarastuen fod cyfranogwyr wedi mynegi ymdeimlad o golled, gan gynnwys datgysylltiad emosiynol wrth geisio datgysylltu oddi wrth hunaniaethau ac arferion blaenorol. Gan ddyfynnu gwaith Sfard a Prusak (2005) parthed elfennau allweddol o hunaniaeth, yn ôl Sarastruen (2020), os yw'r elfennau hyn o hunaniaeth yn newid, gallant wneud i'r unigolyn deimlo bod ei hunaniaeth gyfan wedi newid (338). Mae hyn yn cyd-fynd â cholli rhai cyfrifoldebau rôl a nodwyd gan rai addysgwyr athrawon yn y brifysgol, yn ogystal â theimladau o golli galluogedd yn y broses newid a amlygir yng nghanfyddiadau Camau 1 a 2 o'n hastudiaeth (gweler Livingston a Waters-Davies, 2024). Ceir adleisiau o'r gofynion emosiynol a fynegwyd gan rai addysgwyr athrawon y brifysgol yn ein hastudiaeth, pan oedd eu rôl newydd yn golygu bod yn rhaid iddynt roi'r gorau i rai arferion, megis cefnogi datblygiad eu myfyrwyr yn yr ysgol. Roedd y golled a ganfyddid yn cynrychioli, iddynt hwy, colli cyfle i deimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi gan eu myfyrwyr.

> the emotional aspect arises because the participants are not merely letting go of distinctive practices; in the act of letting go, they are also leaving the sensations that those practices brought about. (Sarastruen, 2020: 247)

I rai addysgwyr athrawon yn y brifysgol, ymddengys bod colli galluogedd yng nghyd-destun y model partneriaeth AGA newydd yn ymwneud â cholled ymddangosiadol neu wirioneddol, i ryw raddau, o bŵer a rheolaeth dros eu rôl a'u cyfrifoldebau. Er enghraifft, colli dylanwad ar ddatblygiad gwybodaeth pwnc eu myfyrwyr yn ystod cyfnodau ymarfer yn yr ysgol. Gall hyn fod oherwydd diffyg galluogedd a chyfle i staff prifysgol ac ysgolion ymgysylltu â'i gilydd – er mwyn datblygu dealltwriaeth o'r adnoddau y mae pob un yn eu cyfrannu at hyfforddiant athrawon (gwybodaeth ac arbenigedd) ac archwilio sut y gellir gwireddu cyfrifoldeb ar y cyd am ddatblygu gwybodaeth pwnc athrawon dan hyfforddiant.

Mae Eteläpelto et al. (2013, 61) yn cyfeirio at 'alluogedd proffesiynol' ac yn dadlau ei fod yn bodoli os oes gan unigolyn y pŵer i gael dylanwad, gwneud dewisiadau a chreu

rhyw fath o newid sy'n effeithio ar ei waith. Fel yr amlygir yn ein hastudiaeth, gall y canfyddiad neu'r profiad o golli galluogedd proffesiynol effeithio ar bwysau emosiynol y rhai sy'n ymwneud â phroses newid. Ym meta-synthesis ansoddol Hökkä et al. (2017) o bum astudiaeth empirig, a oedd yn canolbwyntio ar agweddau gwahanol ar emosiynau a galluogedd proffesiynol yn y gwaith, nodwyd boddhad a brwdfrydedd pan ymddangosai bod addysgwyr wedi cael profiadau dymunol yn ymwneud ag arferion dysgu newydd y myfyrwyr ac â rolau newydd yr addysgwyr eu hunain (169). Fodd bynnag, nodwyd ganddynt fod addysgwyr yn teimlo gorflinder a gorbryder yn sgil diffyg adnoddau personol a chymdeithasol i gyflawni tasgau newydd, ac yn sgil diffyg cydnabyddiaeth i'w gwaith (169). Maent yn awgrymu y gall emosiynau negyddol o'r fath rwystro cydweithredu, ac fel y nodwyd yn ein hastudiaeth, gallant amharu ar y broses o ddatblygu galluogedd perthynol rhwng addysgwyr athrawon yn y brifysgol a rhwydweithiau ysgolion. Gall hyn leihau cyfleoedd i gydweithio er mwyn ceisio sicrhau cyfrifoldeb ar y cyd am addysg athrawon.

Hefyd, dangosodd ein canfyddiadau fod profiadau a chanfyddiadau o weithio mewn partneriaeth yn amrywio ar sail rôl yr ymatebydd - hynny yw, a oedd yn gweithio mewn ysgol neu yn y brifysgol. Er nad yw hyn yn peri syndod o bosibl, mae'n dangos bod gan bartneriaid gwahanol sy'n ymwneud â'r bartneriaeth AGA orfodol brofiadau a chanfyddiadau gwahanol o 'bartneriaeth'. Hefyd, nododd addysgwyr athrawon mewn ysgolion eu bod yn wynebu heriau i ddatblygu cyfrifoldeb ar y cyd a chyd-berchnogaeth fel y'u nodir ym meini prawf achredu Llywodraeth Cymru. Hyd yn oed ar ôl deunaw mis o weithio mewn partneriaeth, mae'n ymddangos bod diffyg dealltwriaeth o hyd ynghylch sut mae pob partner yn cyfrannu at y nod cyffredin o wella'r rhaglen AGA i fyfyrwyr. Yn ôl rhai cyfranogwyr yn ein hastudiaeth, mae strwythur hierarchaidd addysg athrawon yn golygu bod y brifysgol yn parhau i gymryd yr awenau wrth wneud penderfyniadau. Roedd canfyddiadau o gyfrifoldeb ar y cyd yn amrywio hefyd, gyda rhai cyfranogwyr yn cyfeirio at strwythur hierarchaidd lle mae'r brifysgol yn parhau i fod yn gyfrifol yn y pen draw am ddeilliannau myfyrwyr. Mae trefniadau strwythurol megis y ffaith fod ysgolion yn derbyn cyllid ar gyfer addysg athrawon gan y brifysgol, a'r ffaith mai'r brifysgol sy'n gwneud y penderfyniad terfynol ar ddyfarnu graddau i athrawon dan hyfforddiant, yn dangos mai'r brifysgol sy'n gyfrifol ac yn atebol o hyd am addysg athrawon. Roedd problemau strwythurol hierarchaidd i'w disgwyl yn ystod camau cynnar y trefniadau partneriaeth newydd (fel y nodir gan Livingston a Waters-Davies, 2024), gan mai'r brifysgol a oedd wedi bod yn gyfrifol am addysg athrawon yn y gorffennol. Roedd yn

rhaid i'r addysgwyr athrawon yn y brifysgol gychwyn y broses o nodi partneriaid ysgol a'u helpu i ymgyfarwyddo â gofynion deddfwriaethol rhaglenni gradd addysg athrawon. Fodd bynnag, yn Ail Gam ein hastudiaeth, mae'n ymddangos bod hierarchaeth o ran gwybodaeth yn dal i fodoli hefyd, gan fod ein canfyddiadau'n dangos bod rhai staff ysgolion o'r farn bod gwybodaeth staff prifysgol yn cario mwy o awdurdod a statws uwch. Mae hyn yn awgrymu bod perthynas bŵer anghyfartal (Osberg, 2010, iv). Mae hyn yn mynd yn groes i nod polisi Llywodraeth Cymru (2018) a gweledigaeth Furlong (2015) i ddwyn ynghyd mathau gwahanol o wybodaeth a'u gwerthfawrogi. Hefyd, mae'n awgrymu bod rhai aelodau staff yn parhau i ganolbwyntio ar eu rolau, eu cyfrifoldebau a'u gweithredoedd fel unigolion sy'n gweithio mewn ysgol neu yn y brifysgol, yn hytrach nag mewn perthynas â gwybodaeth, arbenigedd a phrofiad ei gilydd. Mae hyn hefyd yn mynd yn groes i syniad Edwards (2009, 33) o arbenigedd gwasgaredig, ac mae'n dangos bod angen gwneud mwy o waith er mwyn sicrhau newid tuag at bartneriaeth prifysgol/ysgol sy'n cynnwys cyfrifoldeb ar y cyd a chyd-berchnogaeth wrth ddatblygu cysyniad newydd o AGA. Yn y bôn, mae angen dealltwriaeth fwy clir o gymhelliad ac ystyr cyd-bartneriaeth i bob partner. Er enghraifft, pryd a sut y mae'r brifysgol a'r ysgolion yn gweithio gyda'i gilydd mewn cyd-ymdrech gyffredinol i gynllunio'r rhaglen AGA, ac a fydd gan bob partner fwy o gyfrifoldeb am ran o'r rhaglen. Mae hyn yn dangos bod cyd-berchnogaeth AGA yn ymwneud â dwyn ynghyd gwahanol fathau o wybodaeth ar adegau penodol a chydnabod pwysigrwydd gwybodaeth ac arbenigedd gwahanol pob partner ar adegau penodol yn y rhaglen AGA.

Hefyd, mae'n ymddangos bod profiadau a chanfyddiadau o bartneriaeth yn amrywio yn ôl faint o amser y mae'r ymatebydd wedi bod yn gysylltiedig â'r ddarpariaeth AGA, gan ddangos heriau meithrin perthynas o safbwynt amser. Mae angen amser i ddatblygu galluogedd perthynol. Er bod y data braidd yn gyfyngedig yn y cyswllt hwn, cyfeiriodd ymatebwyr o'r brifysgol at enillion a cholledion yn eu profiadau o weithio mewn partneriaeth o'i gymharu â'r gorffennol, gydag ymatebwyr o'r ysgolion yn cyfeirio at enillion yn unig. Mae'r data yn dangos bod gan nifer fach o ymatebwyr brofiadau a chanfyddiadau o addysgwyr athrawon yn cydweithio mewn partneriaeth yn y gweithgareddau pontio. Roedd nifer fach o ymatebwyr wedi cyfeirio'n gadarnhaol at y gweithgareddau pontio ar y cyd penodol, lle mae'n ofynnol i rai, ond nid i bob un, o staff y brifysgol a staff yr ysgolion gyflwyno set o brofiadau a luniwyd ar y cyd i fyfyrwyr AGA lle mae gwybodaeth ddamcaniaethol ac ymarferol yn cael eu harchwilio wrth eu hymarfer. Yn ôl yr ymatebwyr, dyma enghraifft o

weithio mewn partneriaeth, sydd hefyd yn hyrwyddo eu dysgu proffesiynol eu hunain. Roedd y gweithgareddau pontio yn gyfle i rai aelodau staff y brifysgol ac aelodau staff yr ysgolion ddod at ei gilydd a rhannu eu gwybodaeth a'u harbenigedd penodol er mwyn creu rhywbeth newydd yn y rhaglen AGA. Mae gweithgareddau o'r fath yn dangos bod *hadau galluogedd perthynol* yn datblygu yn y bartneriaeth rhwng y brifysgol a'r ysgolion, yn enwedig ar gyfer staff sy'n ymwneud â'r gweithgareddau pontio. Mae'r staff hyn yn y brifysgol a'r ysgolion yn ymateb i'r her newydd o ehangu'r gwrthrych ar y cyd (y rhaglen AGA) ac yn cydnabod cymhelliad cyffredin gwaith y bartneriaeth i wella'r broses o ddatblygu athrawon dan hyfforddiant. Gyda'i gilydd mae ganddynt gyfle i gydnabod cryfderau'r naill a'r llall gan weithio ochr yn ochr ag eraill i ddatrys problemau cymhleth a cheisio sicrhau deilliannau ar sail trafodaeth (Edwards, 2010). Fodd bynnag, nid oedd pob ymatebydd yn rhannu'r profiadau a'r canfyddiadau hyn. Ar hyn o bryd, mae'n ymddangos bod y bartneriaeth yn cael ei chanfod a'i phrofi ar lefel gweithgarwch ar y cyd. Yn hyn o beth, mae ein canfyddiadau Cam 2 yn awgrymu bod arwyddion cadarnhaol datblygu galluogedd perthynol yn y rhaglen AGA wedi'u cyfyngu'n bennaf i weithgareddau pontio ar y cyd nad yw pob aelod o staff y brifysgol na staff yr ysgolion yn cymryd rhan ynddynt. I rai staff, rydym yn dadlau mai galluogedd perthynol yw nod y trefniadau partneriaeth newydd yn hytrach na gweithgarwch a rennir.

Casgliadau

Mae teimladau o alluogedd a chyfleoedd i ymgysylltu â chamau gweithredu galluogol yn ganolog i ddatblygiad cydberchnogaeth a chyfrifoldeb ar y cyd. Mae ein data yn awgrymu bod y gweithgareddau pontio wedi plannu hadau galluogedd perthynol. Mae'r gweithgareddau hyn yn sylfaen y gellir adeiladu arni, gan eu bod yn darparu cyfres o ddulliau perthynol o gydweithio mewn gweithgaredd (Smith, 2017, 68). Fodd bynnag, mae angen sicrhau maeth i'r hadau hyn, ac mae angen ymestyn galluogedd perthynol i'r bartneriaeth AGA yn ei chyfanrwydd y tu hwnt i'r gyfres o weithgareddau ar y cyd. Er mwyn datblygu cysyniad newydd o AGA, mae angen i staff mewn prifysgolion ac ysgolion greu dulliau newydd o fod, a hunaniaethau newydd fel addysgwyr athrawon sy'n gweithio mewn partneriaeth â'i gilydd. I sicrhau bod hyn yn digwydd, rhaid datgysylltu oddi wrth ddulliau gweithio'r gorffennol. Roedd rhai aelodau staff wedi nodi bod hyn yn anodd yn emosiynol, yn enwedig staff y brifysgol a oedd wedi colli

galluogedd yn sgil y newid hwn (gweler Livingston a Waters-Davies, 2024). Mae angen cydnabod a chefnogi'r effaith emosiynol sy'n deillio o newid er mwyn datblygu model AGA ar y cyd sy'n cynnig rhaglen newydd a gwell i athrawon dan hyfforddiant. Fodd bynnag, mae angen i bawb sy'n rhan o'r broses gydnabod na all model newydd o'r fath fod yn barhad o arferion y gorffennol. Mae ein canfyddiadau'n awgrymu nad yw arferion sy'n gyrru cysylltiadau diwylliant a phŵer wedi'u dileu er gwaethaf dangosyddion gweladwy o newid yn y rhaglen AGA (e.e. mwy o gyfranogiad gan addysgwyr athrawon mewn ysgolion). Nid yw'n ymddangos bod y bartneriaeth wedi cyrraedd y pwynt o drawsnewid diwylliant eto. Mae Osberg (2020) yn nodi bod angen cefnu ar y gorffennol yn llwyr mewn ffordd: 'the system *cuts through or out of* its past. It *cuts into* a new space of "being"' (pwyslais gwreiddiol, Osberg, 2020, v). Gan ddychwelyd at gysyniad Edwards (2005) o alluogedd perthynol, mae hyn yn golygu bod angen i staff mewn prifysgolion ac ysgolion ymgysylltu â'i gilydd mewn ffordd sy'n mynd y tu hwnt i gyfnewid gwybodaeth a chyfres o weithgareddau pontio yn unig. Mae angen i'r broses ddatblygu y tu hwnt i hyn trwy ddarparu cyfleoedd i bob aelod o staff rannu ei gymhellion unigol ar gyfer gweithio mewn partneriaeth ym maes AGA, a'i ddealltwriaeth a'i ddehongliadau o'r maes. Hefyd, rhaid sicrhau bod pawb yn cael digon o amser i gymryd rhan mewn trafodaethau ar y cyd sy'n canolbwyntio ar ystyried sut y gall gwahanol fathau o wybodaeth, adnoddau a chyd-destunau wella a thrawsnewid AGA. Mae angen i 'ficro-drafodaethau' manwl o'r fath (Edwards, 2005: 171) ddatgelu gweithredoedd a chyfrifoldebau unigol, yn ogystal â nodi sut y maent yn cysylltu â chyfrifoldeb ar y cyd er mwyn ymateb i heriau gweithio mewn partneriaeth a gwella darpariaeth AGA. I wneud hyn, mae angen galluogedd unigol, yn ogystal â chamau gweithredu ar y cyd sy'n seiliedig ar alluogedd perthynol. Mae Smith (2017: 73) yn cyflwyno'r syniad o natur berthynol a rhyngddibynnol galluogedd yn ei ddadl mai dim ond gyda'n gilydd (h.y. gydag eraill ac mewn cyd-destun) neu mewn perthynas â rhywbeth y mae unrhyw beth yn digwydd. Mae'n dadlau felly bod modd cysyniadoli galluogedd fel perthynas ar waith - y gweithredu a'r gweithgaredd. Eglura,

> relationship is thus dynamic and multifarious as the individual connects with themselves; their macro-, meso- and micro-contexts; and the numerous others who populate them in the immediate, past and future orientations of who they are, have been and are becoming (Smith, 2017: 73)

Mae cysyniadoli o'r fath yn tanlinellu cymhlethdod galluogedd perthynol sy'n gofyn am weithgaredd a gweithredu wrth ddatblygu galluoedd galluogol personol a

galluoedd cyfunol pawb sy'n ymwneud â meithrin y cysylltiadau gofynnol i greu partneriaeth AGA. Mae'r mewnwelediad hwn yn ymateb i alwad Zeichner am ffordd newydd o feddwl (2024) ar gyfer y rhai sy'n gweithio ym maes partneriaeth AGA. Mae ein canfyddiadau yn dangos bod y dasg gymhleth o ddatblygu galluogedd perthynol er mwyn hwyluso cyd-berchnogaeth o AGA a chyfrifoldeb ar y cyd amdani wedi'i drysu mewn emosiynau sy'n gysylltiedig â newid, diffyg parhad a cholled. Noda Goldsworthy (2005: 175) fod y teimlad o golled yn trawsnewid pobl am byth a bod yn rhaid iddynt, o ganlyniad, integreiddio'r golled a cheisio gwneud synnwyr ohoni, nid yn unig mewn perthynas â'u byd-olwg, ond hefyd o ran sut y gwelant eu hunain. Mae hyn yn dangos pwysigrwydd deall rhan yr unigolyn yn yr ymdrech gymdeithasol gyfunol i ddatblygu darpariaeth AGA mewn partneriaeth ag eraill. Fodd bynnag, fel y dadleua Smith (2017: 86),

> personal agency is more than the enactment of personal properties. It is the negotiated enactment of these properties within the contexts, relationships and purposes that make such properties, and the actions they substantiate, meaningful and consequential.

Mae ein data yn dangos bod gweithgareddau pontio, yn y bartneriaeth hon, yn enghraifft ar lefel ficro o'r hyn y gall gweithio mewn partneriaeth ei gyflawni. Hynny yw, dod ag adnoddau at ei gilydd – gwahanol fathau o wybodaeth sy'n cael eu negodi trwy geisio deall a gwerthfawrogi cymhelliant y naill bartner a'r llall, er mwyn datblygu gwybodaeth, sgiliau ac ymarfer myfyrwyr AGA. Dadleuwn fod y weledigaeth yng Nghymru ar gyfer gweithio mewn partneriaeth a chyfrifoldeb ar y cyd ym maes AGA yn golygu bod rhaid cynnwys galluogedd perthynol o'r fath yn y rhaglen AGA yn ei chyfanrwydd, yn hytrach na dangos enghreifftiau ohono yn unig mewn gweithgareddau ysbeidiol.

Cyfeiriadau

BERA:RSA (2014). The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the evidence – Interim report. Ar gael ar-lein: https://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education (cyrchwyd 24 Ebrill 2024).

Braun, V, a Clarke, V. (2019). Thematic analysis, *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, 843–60.

Braun, V, a Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. London: SAGE

Braun, V, a Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6.

Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Qual Quant*, 56, 1391–412. DOI: https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

CGA (Cyngor y Gweithlu Addysg) (2024). Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru: Addysgu athrawon yfory. Cylchlythyr Llywodraeth Cymru: rhif 001/2018 Ar gael ar-lein: https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-09/meini-prawf-ar-gyfer-achredu-rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-yng-nghymru.pdf (llyw.cymru) (cyrchwyd 24 Ebrill 2024).

Cymdeithas Ymchwil Addysg Prydain (BERA, 2018). Ethical Guidelines for Educational Research 4th Edition. Ar gael ar-lein: https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018 (cyrchwyd 6 Awst 2026).

Donaldson, G. (2015). Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru. Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein: https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf (cyrchwyd 24 Mawrth 2026).

Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168–82.

Edwards, A. (2007), Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1–17.

Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's Services*, 4(1), 33–43.

Edwards, A. (2010). Relational Agency: Working with Other Practitioners. In: Being an Expert Professional Practitioner. Professional and Practice-based Learning, vol 3. Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9_4

Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social interaction*, v.1, 22–32.

Edwards, A. (gol.) (2017). *Working Relationally In and Across Practices: cultural-historical approaches to collaboration*. New York: Cambridge.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. a Paloniemi, S. (2013) What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001

Evans, G. (2021). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers. *Journal of Educational Change*, 23(3), 371–96.

Farrell, R. (2023). The School–University Nexus and Degrees of Partnership in Initial Teacher Education. *Irish Educational Studies*, 42(1), 21–38. DOI: https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE

Furlong, J. (2015). Addysgu athrawon yfory; Opsiynau ynglŷn â dyfodol addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru. Llywodraeth Cymru. Ar gael ar-lein: https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/addysgu-athrawon-yfory.pdf (cyrchwyd 6 Awst 2026).

Glover, A., Stewart, S., Thomas, A. a Thomas, R., (2023). Sut mae cyflawni'r trydydd gofod? Heriau a chryfderau gwaith partneriaeth i ddarparu Rhaglen TAR hyblyg yng Nghymru. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 25(1), 7–37. DOI: https://journal.uwp.co.uk/wje/article/id/599/

Goldsworthy, K. (2005). Grief and loss theory in social work practice: All changes involve loss, just as all losses require change. *Australian Social Work*, 58(2), 167–78 DOI: 10.1111/j.1447-0748.2005.00201.x

Green, C. ac Eady, M. (goln.) (2024). *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships*. Singapore: Springer Nature. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-99-8838-9

Hanly, C. a Heinz, M. (2022). Extended School Placement in Initial Teacher Education: Factors Impacting Professional Learning, Agency and Sense of Belonging. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2373–86. DOIL https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2373

Hökkä, P.K., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. ac Eteläpelto, A. (2017). The Reciprocal Relationship Between Emotions and Agency in the Workplace. In M. Goller and Sl. Paloniemi (eds), *Agency at work. Agentic perspective on professional learning and development*, 161–81. Cham: Springer.

Hole, L. (2024). Handle with care; considerations of Braun and Clarke's approach to thematic analysis. *Qualitative Research Journal*, 24(4), 371–83

Kidd, W. a Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542–58. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480

Lincoln, Y. S. a Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Livingston, K. a Shiach, L. (2010). Co-constructing a new model of teacher education. Yn Campbell A. a Groundwater-Smith, S. (goln.), *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education*, 83 – 95. Abingdon: Routledge.

Livingston, K. a Waters-Davies, J. (2024). Agency in negotiating partnerships in initial teacher education: shifting sands. *European Journal of Teacher Education Special Issue*, 47(5), 1073–90. DOI: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2024.2384477

Llywodraeth Cymru (2017). Ymgynghoriad – Crynodeb o'r Ymatebion: Meini prawf drafft ar gyfer achredu rhaglenni Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru a'r cynnig i Gyngor y Gweithlu Addysg achredu addysg gychwynnol athrawon. Ar gael ar-lein:https://www.gov.wales/sites/default/files/consultations/2018-01/170111-summary-of-responses-ite-cy.pdf (cyrchwyd 6 Awst 2026).

Llywodraeth Cymru (2018). Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru - Addysgu athrawon yfory. Cylchlythyr

Llywodraeth Cymru: rhif 001/2018 Ar gael ar-lein: https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-09/meini-prawf-ar-gyfer-achredu-rhaglenni-addysg-gychwynnol-athrawon-yng-nghymru.pdf (cyrchwyd 11 Rhagfyr 2024).

Llywodraeth Cymru (2022). Coronafeirws (COVID-19): canllawiau dros dro ar gyfer partneriaethau Addysg Gychwynnol Athrawon (AGA) 2020 / Ionawr 2021 / Mawrth 2022. Ar gael ar-lein: https://www.llyw.cymru/ymateb-addysg-gychwynnol-i-athrawon-yn-sgil-covid-19 (cyrchwyd 11 Rhagfyr 2024).

Llywodraeth Cymru (2024). Canlyniadau cyfrifiad ysgolion: Ionawr 2024. Ystadegau ar ysgolion, athrawon a disgyblion yn cynnwys data ar gyfer awdurdodau lleol a Chymru ym mis Ionawr 2024. Ar gael ar-lein:https://www.llyw.cymru/canlyniadaur-cyfrifiad-ysgolion-ionawr-2024-html (cyrchwyd 11 Rhagfyr 2024).

Llywodraeth Cymru (2024). Meini prawf ar gyfer achredu rhaglenni addysg gychwynnol athrawon yng Nghymru - Addysgu athrawon yfory. Cylchlythyr Llywodraeth Cymru: rhif 002/2023. Ar gael ar-lein: https://www.llyw.cymru/sites/default/files/publications/2023-05/ar-gyfer-rhaglenni-aga-wediu-hachredu-syn-dechrau-o-1-medi-2024-ymlaen.pdf (cyrchwyd 11 Rhagfyr 2024).

Llywodraeth Cymru (dim dyddiad). Cyflwyniad i'r Cwricwlwm i Gymru. Ar gael ar-lein: https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/cyflwyniad-i-ganllawiau-cwricwlwm-i-gymru/ (cyrchwyd 24 Mawrth 2026).

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), 85–112. DOI: https://journal.uwp.co.uk/wje/article/id/435/

OECD (2012). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. Ar gael ar-lein: oecd-ilibrary.org/education/strong-performers-and-successful-reformers-in-education_2220363x (cyrchwyd 24 Ebrill 2024).

OECD (2014). *Improving schools in Wales*: An OECD perspective. OECD.

Osberg, D. (2010). Knowledge is Not Made for Understanding; It is Made for Cutting. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 7(2), iii–viii.

Rainio, A. P. (2008). From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2), 115–140. DOI: 10.1080/10749030801970494

Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Agency and Training*, 72(3), 333–49.

Sfard, A. a Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X034004014

Smith, R. (2017). Three Aspects of Epistemological Agency: The Socio-personal Construction of Work Learning. In Goller, M. and Paloniemi, S. (goln.), *Agency at work. Agentic perspective on professional learning and development*, 161–81. Cham: Springer.

Zeichner, K. (2024). Teachers to Teach Successfully in Historically Marginalized Communities. *Teacher Education Quarterly*, 51(3), 6–24.