

Cyflogadwyedd, cyfrifoldeb, cael digon o'r Gymraeg? Dewisiadau ieithyddol dysgwyr Addysg Bellach

Laura Beth Davies

Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd

Cyflwynwyd: 7 Tachwedd 2019; Derbyniwyd: 2 Ebrill 2020

Crynodeb: Mae'r erthygl hon yn archwilio'r rhesymau dros y nifer bychan o ddysgwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog yn y sector Addysg Bellach, gan ganolbwyntio ar ddysgwyr galwedigaethol. Cynigia argymhellion i wella'r sefyllfa yng nghyd-destun targed Llywodraeth Cymru o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. Seilir yr ymchwil ar gyfweiliadau lled-strwythuredig â staff mewn ysgolion a cholegau Addysg Bellach ac ar grwpiau ffocws â disgyblion Blwyddyn 11, mewn pedair ardal ar draws Cymru. Canfuwyd bod ffactorau economaidd, diwylliannol ac addysgol yn dylanwadu ar ddewisiadau dysgwyr. Dadleuir dros gynnig rhaglen ymwybyddiaeth iaith er mwyn ehangu disgwrs y Gymraeg fel offeryn cyflogadwyedd, a disgwrs manteision dwyieithrwydd i gynnwys manteision cymdeithasol.

Allweddeiriau: Addysg Bellach, Cymraeg, dwyieithrwydd, galwedigaethol, polisi iaith addysg

Employability, responsibility, had enough of Welsh? Further Education learners' linguistic choices

Abstract: This article explores the reasons for the low number of learners studying through the medium of Welsh and bilingually in the Further Education sector, focusing on vocational learners. It suggests recommendations to improve the situation in the context of the Welsh Government's target of a million Welsh speakers by 2050. The research is based on semi-structured interviews with staff in schools and Further Education colleges, and on focus groups with Year 11 pupils, in four areas across Wales. The study found that economic, cultural and educational factors influence learners' choices. The article proposes a language awareness programme as a means of expanding the discourse of Welsh as an instrument of employability and the discourse of the advantages of bilingualism to encompass social advantages.

Key words: Further Education, Welsh, bilingualism, vocational, language policy in education

Cyflwyniad

Cymhelliad yr ymchwil

Er gwaethaf y cynnydd yn nifer y disgyblion sy'n astudio drwy gyfrwng y Gymraeg yn y sector statudol ac, yn fwy diweddar, nifer y myfyrwyr sy'n astudio trwy'r Gymraeg yn y sector Addysg Uwch (AU), niferoedd bychain sy'n astudio trwy'r Gymraeg yn y sector Addysg Bellach (AB). Un o brif amcanion *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr Cymraeg* (strategaeth iaith genedlaethol ddiweddaraf Llywodraeth Cymru) yw 'sicrhau bod llai o bobl ifanc yn colli eu sgiliau Cymraeg wrth symud o addysg statudol i AB/AU, a bod rhagor ohonynt yn cyrraedd canol eu hugeiniau wedi dal gafael ar yr iaith' (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 31). Mae diffyg darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector AB yn broblem hirdymor, yn enwedig mewn pynciau galwedigaethol (e.e. Cymdeithas yr Iaith 1984: t. 2; Baker a Jones 1999: t. 20; Webb 2007: tt. 21–2; Heath 2001: t. 111; Estyn 2008: t. 10). Mae hyn yn bryder mawr wrth ystyried y gofynion am weithlu dwyieithog o fewn meysydd galwedigaethol, ac ar draws y byd gwaith (e.e. Llywodraeth Cymru 2012, 2013, 2014, 2017a: t. 51). Yn ogystal, mae nifer y dysgwyr AB sy'n manteisio ar y ddarpariaeth Gymraeg a dwyieithog sydd ar gael yn parhau i fod yn isel (e.e. Arad 2014: t. 76; Estyn 2016: t. 10; 2017: t. 9). Ceir diffyg mawr yn y ddarpariaeth a nifer y dysgwyr sy'n dilyn y ddarpariaeth honno mewn colegau AB yn benodol.¹ Fodd bynnag, bu prinder ymchwil tan yn ddiweddar ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB. Cydnabyddir yr angen am weithredu yn y sector hwn yn *Cymraeg 2050* (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 40):

Mae angen i'r sector ôl-orfodol o fewn addysg bellach ... 'newid gêr' i ehangu'r cynnig cyfrwng Cymraeg a dwyieithog. Bydd hyn yn golygu recriwtio rhagor o ddysgwyr i barhau i astudio'n rhannol neu'n gyfan gwbl drwy gyfrwng y Gymraeg.

Nod yr ymchwil

Bwriad yr erthygl hon yw ymchwilio i ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB, a hynny â'r nod o lunio argymhellion er mwyn cynyddu'r nifer sy'n astudio trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Dadansoddir rhesymau dysgwyr AB dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog, neu dros beidio â gwneud hynny, gan ymchwilio i safbwyntiau disgyblion a staff. Y cwestiwn ymchwil y mae'r erthygl yn mynd ati i'w ateb yw:

- Beth yw rhesymau dysgwyr dros astudio pynciau galwedigaethol trwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog ar lefel AB, neu dros beidio â gwneud hynny?

¹ Yn 2016/17, yr oedd 5.2% o'r gweithgareddau dysgu mewn sefydliadau addysg bellach trwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog (Llywodraeth Cymru 2019: t. 16).

Cefndir damcaniaethol a pholisi

Mae'r erthygl yn ymwneud â'r maes cynllunio ieithyddol a pholisi iaith, o fewn y nod cynllunio o gynnal iaith (Kaplan a Baldauf 1997: t. 77) gan gynnwys adfywio iaith (Williams 2000: t. 8). Mae polisi iaith addysg yn faes pwysig o fewn polisi iaith a chynnal iaith. Ynghyd â chynllunio statws a chynllunio corpws, ychwanegodd Cooper (1989) gaffael iaith, gan gynnwys polisi iaith addysg, fel un o brif gategorïau polisi. Dadleua fod tri nod i gaffael iaith, ac yn yr astudiaeth hon mabwysiedir y nod o 'greu neu wella'r cyfle a'r cymhelliant i gaffael iaith yn gydamserol' (Cooper 1989: t. 159).

Cynhaliwyd yr astudiaeth yng nghyd-destun y targed am filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. Noda *Cymraeg 2050* fod dau brif ddull o sicrhau'r nod o filiwn o siaradwyr, sef trosglwyddo'r Gymraeg o un genhedlaeth i'r llall, a datblygu a chynnal sgiliau Cymraeg trwy addysg a hyfforddiant (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 31). Fodd bynnag, pwysleisia mai'r system addysg yw'r prif ddull o greu siaradwyr newydd (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 31). Ceir targed penodol sy'n cwmpasu'r sector AB, sef 'datblygu darpariaeth addysg ôl-orfodol sy'n cynyddu cyfraddau dilyniant ac yn cefnogi pawb, ni waeth pa mor rhugl eu Cymraeg, i ddatblygu sgiliau yn yr iaith i'w defnyddio'n gymdeithasol ac yn y gweithle' (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 32). Yn 2017, cyhoeddodd Llywodraeth Cymru sefydlu Grŵp Tasg a Gorffen er mwyn adolygu gweithgareddau'r Coleg Cymraeg Cenedlaethol. Argymhellodd adroddiad Llywodraeth Cymru (2017b) ymestyn cylch gwaith y Coleg Cymraeg Cenedlaethol i gynnwys y sector ôl-16. Derbyniodd Llywodraeth Cymru'r argymhelliad, ac yn dilyn hynny, sefydlwyd Grŵp Cynllunio. Cyhoeddodd y Grŵp Cynllunio gynllun gweithredu ym mis Hydref 2018 o'r enw *Tuag at Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr. Cynllun Gweithredu Addysg Bellach a Phrentisiaethau Cyfrwng Cymraeg* (Coleg Cymraeg Cenedlaethol 2018).

Adolygiad o'r ymchwiliad a gyhoeddwyd

Ceir rhai gweithiau sy'n ymchwilio i resymau myfyrwyr dros astudio trwy'r Gymraeg neu beidio ar lefel AU (Williams 2003, Lewis a Williams 2006, Jones 2010, Hinton 2011, Davies a Trystan 2011). Fodd bynnag, nifer fach o astudiaethau sy'n ymchwilio i ffactorau dewis yn y sector AB. Seilir gwaith Heath (2001) ar gyfweiliadau â dysgwyr mewn pedair ysgol Gymraeg a phedwar coleg AB. Un o'r prif resymau pam y dewisodd y dysgwyr astudio trwy'r Gymraeg oedd canfyddiad o fantais yr iaith yn y farchnad lafur (Heath 2001: tt. 355, 361, 378–9). Dylanwadodd ffactorau diwylliannol arnynt hefyd, megis ymdeimlad o gyfrifoldeb i warchod y Gymraeg. Roedd ffactorau ymarferol, sef teimlo bod astudio trwy'r Saesneg yn haws, diffyg hyder yn eu Cymraeg, a diffyg darpariaeth Gymraeg, hefyd yn amlwg (Heath 2001: t. 342). Gwelwyd rhesymau addysgol hefyd, megis canfyddiad o'r iaith fwyaf 'naturiol', awydd am ddilyniant cyfrwng iaith, a diffyg darpariaeth Gymraeg (Heath 2001: tt. 333, 366–8). Adeilada'r astudiaeth hon ar waith Heath, mewn cyd-destun polisi gwahanol, a chan ganolbwyntio ar ddysgwyr galwedigaethol.

Ymchwiliad mwy diweddar na gwaith Heath yw astudiaeth Davies a Davies (2015: t. 74),

a seiliwyd ar grwpiau ffocws mewn colegau AB ar draws Cymru. Ceir tri phrif ffactor dewis, yn debyg i rai o themâu Heath (2001). Mae canfyddiad o werth y Gymraeg yn y farchnad lafur ac awydd i gyfrannu at barhad y Gymraeg yn gymhelliad i ddysgwyr astudio trwy'r Gymraeg, tra bo diffyg darpariaeth Gymraeg yn rhwystro dysgwyr rhag gwneud hyn (Davies a Davies 2013: t: 75, tt. 77–8). Gesyd gwaith Davies a Davies sail i'r astudiaeth hon, o ran cynnwys a methodoleg. Fodd bynnag, ceir yma safbwynt gwahanol, gan ymchwilio i ddewisiadau dysgwyr sydd wrthi'n gwneud penderfyniadau am eu AB, yn hytrach na dysgwyr sy'n ystyried eu dewisiadau blaenorol.

Ceir rhai astudiaethau eraill sy'n cyfeirio at ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB mewn un ardal yn unig. Canfydda gwaith Morris Jones (2010: tt. 53–5) resymau tebyg i rai Heath (2001), megis diffyg darpariaeth Gymraeg, diffyg hyder yn y Gymraeg, a theimlad bod y Gymraeg yn fwy anodd. Mae hefyd yn canfod bod rhai dysgwyr wedi cael digon o'r Gymraeg (Morris Jones 2010: t. 55). Fodd bynnag, cyfyngwyd ymatebion dysgwyr i opsiynau caeedig holiadur. Mae dewisiadau ieithyddol dysgwyr AB, gan gynnwys dysgwyr galwedigaethol, hefyd yn agwedd ar waith Jones (2017). Teimlai rhai o'r dysgwyr hyn fod y Saesneg yn haws, tra nododd lleiafrif ffactorau diwylliannol fel rheswm dros astudio drwy'r Gymraeg (Jones 2017: tt. 195, 192). Fodd bynnag, seiliwyd yr astudiaeth ar sampl fach o ddysgwyr o fewn un ysgol yn unig.

Methodoleg

Dewiswyd sefydliadau mewn pedwar Awdurdod Lleol (ALl) yng Nghymru, a chanddynt oll natur ddaearyddol, sosio-economaidd ac ieithyddol wahanol, gan gynnwys canran y boblogaeth sy'n siarad Cymraeg. Mae gan ALl 1, sydd yng ngogledd Cymru ac sy'n cyfateb yn fras i'r hyn y cyfeirir ato yn anecdotaidd fel 'y Fro Gymraeg' draddodiadol,² grynodiad uchel o siaradwyr Cymraeg. Mae ALl 2 yn ne-ddwyrain Cymru, fel y mae ALl 3, ac mae'r ardal hon wedi gweld twf yn y Gymraeg a thwf mewn addysg Gymraeg (Comisiynydd y Gymraeg 2015: t. 52). Mae ALl 4 yn ne-orllewin Cymru, mewn ardal sydd â nifer sylweddol o siaradwyr Cymraeg, ac mae hefyd yn rhan o'r Fro Gymraeg draddodiadol. Dewiswyd un coleg AB ym mhob ALl ynghyd ag un ysgol cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog Categori 2A yn nalgylch pob coleg er mwyn cynnal cyfweiliadau lled-strwythuredig â staff.³ Er mwyn cyfyngu ar gwmpas yr ymchwil, canolbwyntiwyd ar bedwar pwnc galwedigaethol, sef Iechyd a Gofal, Gofal Plant, Twristiaeth a Busnes. Meini prawf staff mewn ysgolion, felly, oedd eu bod yn athrawon pwnc galwedigaethol yn un o'r meysydd hyn, yn bennaeth Blwyddyn

² Defnyddiwyd cysyniad y 'Fro Gymraeg' mewn polisi (e.e. Llywodraeth Cynulliad Cymru 2003: t. 4) ac ymchwil (e.e. Balsom 1985). Fodd bynnag, mae i'r term sawl anfantais, a dadleua rhai, megis Coupland et al. (2006: t. 6) fod y label yn amrwd, a bod iddo ddiffyg ffiniau manwl gywir rhwng ardaloedd, er enghraifft. Yn ogystal, mae'r ddemograffeg wedi newid ers bathu'r term (Comisiynydd y Gymraeg 2015: t. 36).

³ Gan mai bwriad yr astudiaeth hon oedd dod o hyd i'r ffordd fwyaf effeithiol o gynyddu nifer y dysgwyr sy'n dilyn darpariaeth Gymraeg a dwyieithog, canolbwyntiwyd ar ysgolion â'r ganran uchaf o addysgu drwy gyfrwng y Gymraeg.

11/y chweched, neu'n gydlynwyr pynciau galwedigaethol, ac yn medru'r Gymraeg.⁴ Meini prawf staff colegau oedd eu bod yn ddarlithwyr un o'r pedwar maes galwedigaethol neu'n hyrwyddwyr dwyieithrwydd, ac yn medru'r Gymraeg neu'n dysgu Cymraeg.⁵

Cynhaliwyd hefyd grwpiau ffocws gyda disgyblion Blwyddyn 11 a oedd wrthi'n gwneud penderfyniadau am eu AB, gan gynnwys cyfrwng ieithyddol eu cyrsiau. Y meini prawf ar gyfer aelodau'r grwpiau ffocws oedd eu bod yn ddisgyblion Blwyddyn 11, yn siarad Cymraeg⁶ ac yn bwriadu astudio pwnc neu bynciau galwedigaethol, naill ai yn y chweched dosbarth neu mewn coleg AB. Defnyddiwyd dull ceidwad y porth er mwyn recriwtio cyfranogwyr, gydag aelod staff yn dewis disgyblion a oedd yn bodloni'r meini prawf. Ceisiwyd sicrhau amrywiaeth o ran rhyw, iaith y cartref (Cymraeg neu Saesneg neu'r ddwy); y pynciau galwedigaethol y dymunai dysgwyr eu hastudio a'r sefydliad AB a ddewiswyd – chweched dosbarth neu goleg AB. Cynhaliwyd y grwpiau yn y pedair ysgol a ddewiswyd, ac mewn dwy ysgol arall yn nalgylch y pedwar coleg. Dengys y tabl isod ddsraniad y sefydliadau yn ôl ALL.

Awdurdod Lleol	Coleg	Ysgol ⁷
ALl 1	Coleg A	Ysgol AP
		Ysgol AN
		Ysgol S
ALl 2	Coleg B	Ysgol C
		Ysgol AL
		Ysgol Ch
ALl 3	Coleg C	Ysgol Dd
		Ysgol D
		Ysgol E
ALl 4	Coleg Ch	Ysgol Ff
		Ysgol G

Tabl 1: Sefydliadau yn ôl Awdurdod Lleol

⁴ Gan mai ysgolion cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog categori 2A a ddetholwyd i fod yn rhan o'r sampl, rhagdybiwyd y byddai holl staff addysgu'r ysgolion hyn yn medru'r Gymraeg.

⁵ Ceisiwyd sicrhau amrywiaeth o ran faint o Gymraeg yr oedd staff colegau yn ei ddefnyddio wrth addysgu, o elfennau o fodiwl, i fodiwl cyfan, i gwrs cyfan, ond mae hyn yn anodd iawn i'w ddiffinio ac yn codi cwestiwn o ran pa ddata sydd ar gael ynghyd â dilysrwydd y data hynny.

⁶ Defnyddiwyd y ffaith bod disgybl yn mynychu ysgol cyfrwng Cymraeg neu ddwyieithog categori 2A fel prawf ei fod yn medru'r Gymraeg.

⁷ Ni fu modd cynnal grŵp ffocws yn Ysgol AP, felly cynhaliwyd grwpiau ffocws mewn dwy ysgol arall yn ALl 1. Un grŵp ychwanegol yn unig yr oedd modd ei gynnal yn ALl 4 gan nad oedd ysgolion eraill ar gael.

Dewiswyd dull cyfweiliad lled-strwythuredig er mwyn gallu casglu data manwl am brofiadau'r cyfranogwyr, gan fod y dull hwn yn cynnig cyfle i greu naratifau cyfoethog, ac y ceir elfen o hyblygrwydd i archwilio trywyddau y mae'r rhai sy'n cael eu cyf-weld yn eu codi (Warren 2012: t. 132; Bryman 2016: t. 467). Dewiswyd grwpiau ffocws er mwyn gallu ymchwilio i agweddau, rhesymeg a chredoau dysgwyr, gan fanteisio ar y rhyngweithio rhwng aelodau'r grwpiau, a all sbarduno trafodaeth lawnach (Jupp 2006: tt. 122–3). Yn ogystal, dosbarthwyd holiaduron i ddisgyblion wrth sefydlu'r grŵp ffocws er mwyn casglu gwybodaeth sylfaenol am yr aelodau a defnyddio dull gwahanol gan sicrhau dilysrwydd canfyddiadau'r grwpiau ffocws (sef y dull o 'driongli') (Grinyer a Thomas 2012: t. 248).

Dilynwyd gofynion moeseg BERA (2018) ar ymchwil addysg, gan sicrhau caniatâd gwirfoddol cyfranogwyr, caniatâd rhieni/gwarcheidwaid yn achos disgyblion, yn ogystal â chaniatâd penaethiaid sefydliad. Sicrhawyd bod cyfranogwyr wedi eu hysbysu am bwrpas a dull yr ymchwil, parchwyd eu dymuniad i dynnu'n ôl o'r ymchwil, a sicrhawyd nad oedd neb yn cael ei enwi. Fel rhan o hyn, rhoddwyd ffugenwau i staff, a defnyddiwyd llythrennau ar gyfer sefydliadau. Nid yw disgyblion unigol yn cael eu henwi, ond nodir o ba ysgol y maent yn dod yn ôl y cod a bennwyd ar gyfer yr ysgol honno.

Defnyddiwyd dadansoddiad thematig er mwyn dadansoddi'r data, gan ddilyn diffiniad Kawulich (2017: t. 22). Darllenwyd y trawsgrifiadau gan grynhoi'r testun a'i anodi, ac yna codio'r data yn ddiddwythol ac yn anwythol, gan ddefnyddio meddalwedd NVivo i hwyluso'r broses.

Canfyddiadau

Gellir rhannu rhesymau'r dysgwyr a holwyd dros astudio drwy gyfrwng y Gymraeg neu'n ddwyieithog (neu dros beidio â gwneud hynny) yn ddau brif ddsbarth: ffactorau economaidd ac ymarferol, a ffactorau diwylliannol ac addysgol. Nid yw'n ddicotomi clir ond dyma un dull effeithiol o ddsbarthu'r ffordd yr oedd y dysgwyr yn ystyried eu rhesymau.

Rhesymau economaidd: Mantais cyflogadwyedd

Un o'r prif themâu a gododd yn y data oedd ffactor economaidd, sef gwerth economaidd iaith, a ddylanwadau ar ddewisiadau disgyblion ar draws yr holl grwpiau ffocws. Diffinnir 'gwerth economaidd' yma, ar sail atebion y cyfranogwyr, fel canfyddiad o werth yn y farchnad lafur. Agwedd amlwg ar hyn oedd canfyddiad o fantais iaith ar gyfer cyflogadwyedd; un o'r prif resymau dros ddewis darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog oedd canfyddiad o fantais y Gymraeg. Credai nifer o ddisgyblion y byddai'r Gymraeg yn cynyddu cyfleoedd, ac y byddai mwy o opsiynau ar gael iddynt o ran swyddi. Nodasant, er enghraifft, 'Mae'n rhoi fwy o gyfleoedd i ti' (Ysgol Ch), 'Mae Cymraeg yn gallu helpu chi cael swydd' (Ysgol Dd) a 'Mae'n edrych yn dda ... ar CV' (Ysgol Ch). Tynnodd disgyblion ar enghreifftiau personol wrth resymu ynglŷn â mantais y Gymraeg ar gyfer cael swydd. Meddai disgybl Ysgol C:

Dw i'n gwybod pan oedd dad fi eisiau edrych am swydd arall, 'o'dd llawer o' nhw eisiau rhywun sy'n gallu siarad Cymraeg hefyd, ond 'o'dd e ddim yn gallu siarad Cymraeg, so 'o'dd llai o siawns i fe cael swydd.

Gwelwyd, felly, fod disgwrs y gyfundrefn addysg am fantais y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd wedi treiddio i feddyliau'r disgyblion. Fodd bynnag, nid oedd disgyblion wastad yn gallu egluro pam y byddai'n fantais. Nododd disgybl Ysgol D, er enghraifft, y byddai'r Gymraeg yn ddefnyddiol yn y dyfodol, ond ni allai gyfiawnhau sut:

Yn y dyfodol. Mae'n gallu bod yn *beneficial*, sa i'n siŵr pa sefyllfa, ond mae'n gallu bod yn *beneficial*.

I'r gwrthwyneb, gwelai rhai disgyblion y Saesneg fel iaith byd gwaith neu teimlai eraill fod mwy o swyddi ar gael yn y Saesneg, ac roedd hyn yn gymhellant iddynt astudio drwy'r Saesneg. Portreadodd rhai'r Gymraeg fel rhwystr yn yr achos hwn, er enghraifft disgybl Ysgol D:

Yn y byd gwaith, mae rhan fwyaf yn Saesneg, *so* os ti'n mynd trwy gyd o addysg yn Gymraeg, bydde fe'n galed pellach mlaen wedyn.

Gwerth sgiliau dwyieithog

Yn dilyn gwerth y Gymraeg neu'r Saesneg ar gyfer cyflogadwyedd, roedd canfyddiad o werth dwyieithrwydd ar gyfer cyflogadwyedd yn thema gref arall ar draws y grwpiau, ac yn ffactor a anogai dysgwyr i astudio drwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog. Roedd ymwybyddiaeth fod dwyieithrwydd yn apelio at ddyheadau cyflogwyr, yn arbennig y gallu i gyfathrebu'n ddwyieithog. Nododd disgybl Ysgol C:

Mae pobl mewn swyddi ar draws Cymru yn hoffi pobl sydd yn ddwyieithog, maen nhw'n gallu cyfathrebu mwy gyda pobl draws y byd.

Portreadwyd dwyieithrwydd yn sgîl gan y disgyblion a'r staff fel ei gilydd. Nododd disgybl Ysgol Ch, er enghraifft:

Mae pobl yn rili *impressed* os 'chi'n dweud 'fi'n gallu siarad dwy iaith'.

Roedd mwy o hyblygrwydd o ran swyddi yn agwedd arall ar fantais dwyieithrwydd, a dadleuai'r disgyblion fod hyn yn cynyddu eu siawns o gael swydd, a chyferbynnwyd hyn â siawns person uniaith:

Mae mwy o amrywiaeth swyddi lle ni'n gallu ffitio mewn ... felly mae mwy o siawns o gael swydd wedyn. (Disgybl Ysgol C)

Gwelwyd hefyd beth ymwybyddiaeth o'r symudiad tuag at amlieithrwydd, a phwysigrwydd dwyieithrwydd o fewn y duedd hon, er enghraifft sylw disgybl Ysgol Ff, sef 'mwy o bobl eisiau dwy iaith neu dair iaith'.

Fodd bynnag, ymwybyddiaeth brin a gafwyd o fanteision dwyieithrwydd y tu hwnt i allu cyfathrebu mewn dwy iaith, neu fel offeryn cyflogadwyedd. Cafwyd eithriadau prin megis sylw disgybl Ysgol AN yn nodi mai un o fanteision dwyieithrwydd oedd gwybod termau a chael gwybodaeth mewn dwy iaith. Ychwanegodd disgybl Ysgol AL fod ymwybyddiaeth cyflogwr bod gweithiwr yn medru'r Gymraeg yn bwysicach na defnyddio'r iaith mewn swydd, gan awgrymu fod gan berson dwyieithog briodweddau arbennig.

Ffactorau sy'n effeithio ar werth economaidd iaith

Fodd bynnag, roedd dau ffactor yn effeithio ar y canfyddiad o werth economaidd iaith, sef y pwnc y dymunai disgybl ei astudio a'r lleoliad y dymunai disgybl weithio ynddo. Yn gyntaf, dadleuodd nifer o'r disgyblion fod medru'r Gymraeg a bod yn ddwyieithog yn fanteisiol wrth astudio pynciau galwedigaethol yn gyffredinol gan fod y pynciau hyn yn aml yn arwain at swyddi sy'n ymwneud â phobl. Roedd y syniad o'r cwsmer neu'r cleient yn bwysig iawn, yn benodol y gallu i gyfathrebu â'r cwsmer gan ddangos parch. Meddai disgybl Ysgol C, er enghraifft, 'mae'n fwy parchus i siarad gyda rhywun yn ei iaith, yn lle newid i'r Saesneg'. Serch hyn, cafwyd amrywiaeth barn rhwng grwpiau ac o fewn iddynt am werth sgiliau Cymraeg a dwyieithog i'w meysydd galwedigaethol hwy yn benodol, a dylanwadai hyn mewn gwahanol ffyrdd ar eu dewis i astudio drwy'r Gymraeg, neu i beidio â gwneud hynny. Nid oedd rhaniad clir rhwng meysydd lle yr oedd gwerth i'r Gymraeg a rhai lle nad oedd gwerth yn eu barn hwy, a gwelwyd amrywiaeth o fewn grwpiau gwahanol. Fodd bynnag, cafwyd rhai enghreifftiau o feysydd penodol lle yr oedd cytundeb i raddau helaeth ar draws y grwpiau fod y Gymraeg o fudd neilltuol. Un o'r meysydd hyn oedd gofal plant. Meddai Rose (Coleg B):

Maen ... nhw'n gallu gweld pam maen nhw'n neud yr iaith, mae'r iaith yn fwy pwrpasol ... Er mwyn gweithio 'da plant, mae'r Gymraeg yn *learning area* yn ei hunan, *so* mae'n rhaid iddyn nhw ddatblygu'r sgil eu hunain i helpu'r plant.

Yr ail ffactor a effeithiai ar ganfyddiad dysgwyr o werth y Gymraeg a dwyieithrwydd o ran cyflogadwyedd oedd ym mhle y dymunent weithio. Yn gyntaf, gwahaniaethwyd rhwng bwriad i aros yng Nghymru a bwriad i adael y wlad, i weithio yn Lloegr neu dramor. Ni theimlai'r disgyblion a fwriadai weithio y tu allan i Gymru y byddai astudio drwy'r Gymraeg yn rhoi unrhyw fantais iddynt:

Os 'ych chi ddim mynd i gael swydd yng Nghymru ... mae'n *useless* mewn gwledydd eraill (disgybl Ysgol AL).

Roedd canfyddiad fod astudio trwy'r Gymraeg yn cyfyngu ar opsiynau, tra bo astudio drwy'r Saesneg yn cynyddu cyfleoedd:

Os y'ch chi'n dewis cwrs Cymraeg, sa' e ddim mor eang, 'san nhw mwy debygol o gorfod aros yng Nghymru. Tasech chi'n neud o'n Saesneg, tasech chi'n gallu trafaelu neu fynd i lefydd gwahanol. (Disgybl Ysgol S)

Dadluedd nifer fach o ddisgyblion o blaid dysgu ieithoedd tramor yn hytrach na'r Gymraeg, er enghraifft disgybl Ysgol S a ddadluedd dros ddysgu Arabeg a Mandarin.

Paratoi at y dyfodol

Ffactor ymarferol a ddylanwadai ar ddewis cyfrwng iaith astudio disgyblion oedd awydd i baratoi at y dyfodol, a gwerthusai'r disgyblion swyddogaeth y Gymraeg a'r Saesneg yn y dyfodol hwn. Gwelwyd ôl myfyrio a blaengynllunio gan rai disgyblion; fodd bynnag, nid oedd y disgyblion oll wedi cynllunio'n ofalus ac nid oedd y dyfodol yn flaenoriaeth yn y broses ddewis i bawb. Meddai Morgane, er enghraifft:

Realiti'r sefyllfa yw bod lot o fyfyrwyr jest yn byw yn y foment, a phan bod nhw'n symud o TGAU i Lefel A, 'na gyd sydd yn eu meddyliau nhw yw pa bynciau maen nhw'n mwynhau.

Yr agwedd fwyaf amlwg ar baratoi at y dyfodol a drafododd y disgyblion oedd paratoi ar gyfer y byd gwaith a swyddi arfaethedig. Roedd rhai disgyblion, megis grŵp Ysgol S, yn argyhoeddedig y byddent yn defnyddio'r Gymraeg yn eu swyddi yn y dyfodol. Fodd bynnag, i'r disgyblion na welai le i'r Gymraeg yn eu dyfodol, thema amlwg a gododd ym mhob grŵp namyn dau oedd yr angen i 'neud y *switch*' (disgybl Ysgol Ch) o astudio drwy'r Gymraeg i astudio drwy'r Saesneg, er mwyn ymbaratoi at fyd gwaith. Roedd hyn yn arbennig o bwysig i ddisgyblion a ddymunai weithio yn Lloegr neu dramor. Gwelai rhai disgyblion newid cyfrwng iaith fel rhywbeth anochel, hyd yn oed os nad oeddent yn dymuno gwneud hynny. Nododd disgybl Ysgol Ch, er enghraifft, 'fi ddim rili moyn *switcho* i'r Saesneg ond bydd rhaid neud y *switch eventually* i mynd mewn swydd'. Un rheswm dros y newid cyfrwng oedd awydd i ddysgu terminoleg Saesneg. Pryder mawr ymhlith y disgyblion ynglŷn â pharhau i astudio drwy'r Gymraeg oedd na fyddent yn gwybod y termau Saesneg ac y byddai dysgu'r rhain yn faich ychwanegol wrth gyrraedd y byd gwaith.

Rhesymau ymarferol: Diffyg darpariaeth

Ffactor pwysig sy'n atgyfnerthu'r ffactorau eraill yw diffyg darpariaeth. Os nad yw'r ddarpariaeth yn bodoli, nid oes modd i ddysgwyr ei dilyn. Canfuwyd diffyg deublyg yn y data: diffyg darpariaeth pwnc galwedigaethol penodol mewn ysgol, a diffyg darpariaeth yn y pwnc hwnnw drwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog yn y coleg. Mewn sefyllfa o'r fath,

felly, nid oedd dilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog yn opsiwn i ddysgwyr. Cafwyd sawl enghraifft o ddiffyg darpariaeth pwnc galwedigaethol mewn ysgol. Os mai dewis pwnc oedd bwysicaf i'r disgyblion, roedd yn rhaid iddynt felly fynd i'r coleg. Yn ogystal, gwelai rhai disgyblion gyrsiau'r coleg yn rhai mwy dwys ac arbenigol, ac yn achos disgyblion eraill, roedd yr ysgol yn cynnig y pwnc, ond roedd yn rhaid iddynt deithio i ysgol arall er mwyn dilyn pwnc penodol (disgybl Ysgol Ch). Teimlai rhai dysgwyr fod y coleg yn gweddu'n well iddynt. Os nad oedd darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog ar gael yn y coleg, felly, nid oedd opsiwn i'r dysgwyr hyn astudio drwy'r iaith. Unwaith eto, gwelwyd gwahaniaethu rhanbarthol, ac nid oedd diffyg darpariaeth Gymraeg yn y coleg yn gymaint o broblem i grwpiau ysgolion AN ac S.

Rhesymau diwylliannol: Hunaniaeth a chyfrifoldeb

Un thema ddiwylliannol amlwg yn y data oedd ymdeimlad o hunaniaeth Gymreig, a gwelid astudio drwy'r Gymraeg fel ffordd o fynegi'r hunaniaeth hon. Roedd y thema hon yn un gref yng ngrwpiau ysgolion AN ac S, er na chodai i'r un graddau yn y grwpiau eraill. Meddai disgybl Ysgol S:

Mae e'n rhywbeth unigryw i ni, gallu siarad Cymraeg ... Dim ond ni sydd yn ei siarad o. 'Dan ni'n lwcus cael dysgu fo. Ac mae e'n rhywbeth i fod yn browd ohono fe, gallu siarad Cymraeg.

Hefyd, ceid teimlad o berchnogaeth ar Gymru, er enghraifft, 'ein gwlad ni' (Ysgol S), ac o'r iaith:

Mae e'n rhan ohonom ni, ein hanes, ein hiaith yw e. (Ysgol C)

Fodd bynnag, roedd ymdeimlad o hunaniaeth hefyd yn rheswm a roddodd rhai disgyblion dros beidio ag astudio drwy'r Gymraeg. Portreadodd rhai disgyblion 'siaradwr Cymraeg' fel 'yr arall' a feddai ar nodweddion nad oedd gan y disgybl ei hun. Meddai disgybl Ysgol AL, er enghraifft:

Os o'n i'n un o'r pobl oedd yn siarad fel athrawon neu rywbeth ... ond os ti'n mynd mas 'da ffrindiau ti, fi ddim yn tueddu siarad Cymraeg.

I ddisgybl Ysgol Dd, roedd y Gymraeg yn symbol o statws cymdeithasol, nad oedd yn perthyn iddo ef:

Mae fy nan yn siarad Cymraeg i fi, ond *it's just posh, it's posher than me.*

Thema arall yn y data oedd yr angen i '[g]ladw'r iaith yn fyw' (disgybl Ysgol AN) a chyfraniad dewis astudio drwy'r Gymraeg at wireddu'r nod hwn. Cododd y thema ar draws

y grwpiau ffocws, ond roedd ar ei chryfaf, unwaith eto, yng ngrwpiau ysgolion AN ac S, lle y teimlai'r disgyblion fod ganddynt swyddogaeth warchodol ac amddiffynnol tuag at y Gymraeg. Credai'r disgyblion mai'r system addysg oedd y brif ffordd o hybu'r iaith ac roedd dewis astudio drwy'r Gymraeg yn benderfyniad ymwybodol i gyfrannu at ei chynnal. Meddai disgybl Ysgol S, er enghraifft, 'Mwy o bobl yn astudio, mwy o siawns sydd iddo fe [y Gymraeg] aros'. Nododd disgybl Ysgol AN, er enghraifft, 'Mae'n bwysig cadw'r iaith i fynd, pwy sy'n mynd i'. Fodd bynnag, cafwyd hefyd agweddau difater tuag at gynnal yr iaith. Ymbellhaodd disgybl Ysgol AL oddi wrth y cyfrifoldeb hwn, fel person ifanc, gan nodi y byddai'n poeni am y Gymraeg pan fyddai'n hŷn.

Dewis 'naturiol'

Roedd y cysyniad o 'ddewis naturiol' o gyfrwng iaith yn thema ddiwylliannol amlwg arall a gododd ar draws y grwpiau ffocws. Roedd dau ffactor yn cyfrannu at ganfyddiad y disgyblion o ddewis 'naturiol', sef iaith gyntaf (yn y cyd-destun hwn, label a roddodd y disgyblion iddynt eu hunain) a dilyniant mewn iaith addysg. Yn gyntaf, cafwyd nifer fawr o enghreifftiau o ddisgyblion yn cyfiawnhau dewis astudio drwy'r Gymraeg neu drwy'r Saesneg oherwydd mai honno yw eu hiaith gyntaf. Gwelwyd gwahaniaeth rhanbarthol mawr o ran dylanwad yr iaith gyntaf. Yn Ysgol S, er enghraifft, roedd y disgyblion oll yn siarad Cymraeg fel iaith gyntaf a sonient mai dewis naturiol iddynt hwy, felly, fyddai astudio drwy'r Gymraeg.

Yn ail, roedd iaith flaenorol eu haddysg a'r syniad o ddilyniant yn thema gref a gododd yn y rhan fwyaf o'r grwpiau. Dilyniant mewn addysg Gymraeg yn arwain at awydd i astudio drwy'r Gymraeg oedd y ffactor mwyaf amlwg yma. Cyfeiriodd disgybl Ysgol Dd, er enghraifft, at '[g]ario mlaen gydag arfer'. Roedd y canfyddiad o wybod geiriau, gwybodaeth, sillafu a therminoleg oll yn rhan bwysig o hyn; fel y nododd disgybl Ysgol E, 'gwybod popeth yn Gymraeg yn barod'. Portreadwyd parhau â'r un cyfrwng iaith astudio, yn ogystal, fel elfen o gysondeb mewn cyfnod o newid, wrth drosglwyddo i AB: 'mae llawer o pethau yn newid ar ôl gadael ysgol, mae'n un peth sydd ddim yn wahanol' (disgybl Ysgol E). Roedd y cysylltiad rhwng dylanwad dilyniant ieithyddol a pherfformiad academaidd yn rhan o broses ddewis rhai disgyblion o ran pa iaith i astudio drwyddi. Gwelwyd enghreifftiau o bwysio a mesur ffactorau amrywiol, ac, i rai disgyblion, roedd dilyniant yn trechu ffactorau eraill wrth iddynt ddewis cyfrwng astudio. Meddai disgybl Ysgol S:

Os 'dach chi'n teimlo'n fwy cyfforddus yn iaith eich hun, byse fe'n gweithio'n well i chi. O ystyried bod fi wedi neud y Gymraeg am mor hir, dw i'n ystyried bod e'n gryfach na'r Saesneg.

Fodd bynnag, os oedd y disgyblion wedi astudio pwnc ar lefel TGAU, roeddent yn fwy parod i astudio drwy'r Saesneg ar lefel AB, gan nad oedd dilyniant yn berthnasol. Roedd astudio trwy'r Saesneg yn apelio at y garfan hon o ddisgyblion, ac yn cael ei ystyried fel rhan o ddechreuad newydd. Meddai disgybl Ysgol D, er enghraifft:

'Sen i 'di gallu dewis y cwrs yn *GCSEs* ... dw i'n meddwl baswn i wedi cario mlaen i neud o yn y Gymraeg. 'Dach chi'n dod i arfer i wneud y pwnc, ond achos dw i ddim, dw i am neud o yn y Saesneg. *Fresh start* mewn ffordd.

Rhesymau addysgol: Anos neu haws

Roedd canfyddiad o rwyddineb ac anhawster iaith yn thema amlwg iawn a ddylanwadai ar ddewisiadau cyfrwng iaith astudio disgyblion ar draws y grwpiau. Teimlai nifer helaeth o ddisgyblion fod y Gymraeg yn anos na'r Saesneg. Cafwyd llawer o drafod ar gymhlethdod treigladau a sillafu, a cholli marciau mewn profion am eu hiaith ysgrifenedig. Roedd cysylltiad cryf rhwng canfyddiad disgybl o anhawster wrth ddefnyddio iaith benodol a pha iaith oedd y disgybl yn ei siarad gartref, er nad oedd y gydberthynas hon wastad yn wir. Unwaith eto, pwysleisiodd disgyblion y berthynas rhwng cryfder mewn iaith a llwyddiant academaidd, a'r awydd hwn i lwyddo a sbardunodd rai disgyblion i astudio trwy'r Saesneg. Meddai disgybl Ysgol C:

Chi gorfod gwybod Cymraeg yn rili gryf i neud yn rili dda, felly os 'ych chi'n gwybod Saesneg mwy, chi'n fwy tebygol o gael graddau uwch yn Saesneg na mewn Cymraeg.

Agwedd bwysig arall oedd teimlad o ddiffyg hyder yn yr iaith, ac unwaith eto gwelwyd cysylltiad rhwng diffyg hyder a'r ffaith mai'r Saesneg yw iaith y cartref. Roedd diffyg hyder dysgwyr yn y Gymraeg yn thema amlwg yng nghyfweliadau'r staff. Crybwyllodd Lise (Coleg Ch) fod y dysgwyr yn ceisio cuddio eu gallu i siarad Cymraeg wrth lenwi ffurflenni cofrestru'r coleg, oherwydd eu diffyg hyder:

Mae'n syndod ... faint o fyfyrwyr sy'n dod aton ni o'r ysgolion cyfrwng Cymraeg, sy'n nodi ar eu ffurflenni nhw, bod nhw ddim yn rhugl yn y Gymraeg ... P'un ai bod nhw'n ceisio cuddio ... neu'r hyder 'ma, y diffyg hyder.

Cyfeiriodd disgyblion at sawl ffactor a oedd yn gwneud y Gymraeg yn anos. Un ffactor oedd bod llai o gymorth ar gael yn y Gymraeg, gan nad yw cymorth cyfrwng Cymraeg yn cynnwys cymorth gan diwtoriaid preifat a chan rieni y tu allan i'r ysgol. Agwedd arall ar y canfyddiad o anhawster y Gymraeg oedd diffyg adnoddau Cymraeg, megis gwerslyfrau ac adnoddau ar y we. Ffactor pwysig arall sy'n gwneud astudio trwy'r Gymraeg yn anos yn ôl y disgyblion oedd terminoleg. Nododd nifer fawr o ddisgyblion eu bod yn gyfarwydd â thermau Saesneg tra bo termau Cymraeg yn anghyfarwydd iddynt ac yn fwy cymhleth, ac ystyrient fod gorfod eu dysgu'n faich ychwanegol. Meddai disgybl Ysgol D, 'mewn Saesneg, mae'n jest yn dod yn naturiol'. Roedd terminoleg yn fwy o broblem mewn pynciau lle yr oedd termau Saesneg yn arbennig o gyfarwydd ac adnabyddus, megis Busnes. Roedd cysylltiad

hefyd rhwng y graddau y gwelai disgyblion derminoleg yn broblem a'u canfyddiad o iaith y gweithlu yn eu meysydd arfaethedig. Os ystyriai'r disgyblion y gweithle yn lle Saesneg ei iaith, roeddent yn fwy tebygol o weld astudio drwy'r Gymraeg a dysgu termau Cymraeg yn rhwystr, ac roedd mwy o gymhelliant iddynt ddysgu termau Saesneg, fel y nodir uchod. Fodd bynnag, nid oedd canfyddiad o anhawster iaith wedi ei gyfyngu i'r Gymraeg yn unig. Teimlai nifer fach o ddisgyblion fod astudio drwy'r Saesneg yn anos nag astudio drwy'r Gymraeg, thema a oedd ar ei chryfaf yng ngrwpiau Ysgol AN ac Ysgol S.

Profiadau blaenorol o'r Gymraeg

Ffactor addysgiadol amlwg a gyfrannai at ddewisiadau disgyblion ynglŷn â chyfrwng ieithyddol eu cyrsiau oedd eu profiadau blaenorol o'r Gymraeg. Soniodd nifer o'r disgyblion eu bod wedi eu gorfodi neu eu bygwth i siarad Cymraeg. Roedd hon yn thema gref ymysg grŵp Ysgol Ff, er enghraifft:

Bygwth ni i siarad Cymraeg ... Bygwth ni i siarad iaith nhw eisiau.

Fodd bynnag, nid oedd hyn o reidrwydd yn eu gyrru i astudio drwy'r Saesneg. Roedd rhai disgyblion yn gymysg eu barn, yn cydnabod angen ysgol Gymraeg i hybu'r iaith ond yn syrffedu ar orfod siarad Cymraeg drwy'r amser, megis disgybl Ysgol Ff:

Fi'n deall pam bod nhw'n gweud e, achos bod e'n ysgol Gymraeg, ond ...
mae e jest yn *pain* trwy'r amser.

Fodd bynnag, cafwyd hefyd agweddau mwy negyddol gan rai disgyblion tuag at gael eu gorfodi i siarad Cymraeg ac roedd y canfyddiad o'r her hon yn fwy tebygol o ddyllanwadu arnynt i astudio drwy'r Saesneg. Yng ngrŵp Ysgol G, bu'r disgyblion yn gwrthgyferbynnu'r syniad o gael eu gorfodi i siarad Cymraeg yn yr ysgol â rhyddid coleg AB:

Yn ysgol, chi'n cael stŵr os 'ych chi'n siarad Saesneg. Yn coleg, ti'n gallu
neud mwy beth ti eisiau.

Roedd y staff a gyfeiriodd at brofiadau dysgwyr oll yn gytŷn bod gorfodi disgyblion i siarad Cymraeg yn y sector statudol yn cael effaith negyddol ar eu hagweddau tuag at y Gymraeg ar lefel AB. Meddai Gabrielle (Coleg Ch), 'maen nhw wedi blino ar gael eu gorfodi gyda'r Gymraeg'. Helaethodd staff ar rai agweddau ar y broblem hon. Sonient fod rhai o'r dysgwyr wedi cael adborth negyddol ar eu hiaith yn yr ysgol, wedi cael eu cywiro ormod gan athrawon, neu wedi cael gwersi Cymraeg diflas, yn gwneud dim ond chwileiriau, er enghraifft.

Wedi cael digon o'r Gymraeg?

Un o'r themâu mewn llenyddiaeth eilaidd yw fod dysgwyr yn dewis mynd i goleg AB oherwydd eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg. Er enghraifft, gweler Reynolds (2007: t. 177). Canfuwyd rhai agweddau a oedd yn cadarnhau'r rhagdybiaeth hon, ond nid oedd hyn yn wir yn achos yr holl ddisgyblion ar draws y grwpiau. Ymhlith y disgyblion a deimlai eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg, cafwyd datganiadau megis disgrifiad disgybl Ysgol D o'r coleg:

Mae y plant yn mynd yna oherwydd nhw ddim yn hoffi Cymraeg.

Fodd bynnag, ni chafwyd ymwrthod llwyr â'r Gymraeg, hyd yn oed ymhlith y disgyblion hyn. Eglurodd disgybl Ysgol E, er na ddymunai barhau i astudio drwy'r Gymraeg, ei fod yn gwerthfawrogi'r cyfle yr oedd wedi ei gael drwy dderbyn addysg Gymraeg yn y cyfnod statudol: 'Fi'n hapus bod mam fi wedi rhoi fi mewn [ysgol] Cymraeg, ond fi jest ddim yn teimlo fe'. Roedd canfyddiad fod dysgwyr yn dewis mynd i'r coleg oherwydd eu bod wedi cael digon o'r Gymraeg yn thema gref yng nghyfweliadau'r staff, ond nid oedd unfrydedd barn ynglŷn â'r graddau yr oedd hyn yn ffactor arwyddocaol yn newisiadau'r dysgwyr. Nododd Rémy (Coleg Ch) ei fod yn wir yn achos rhai dysgwyr:

Some of them are glad of the opportunity of studying in English ... It's almost as if they've had enough of Welsh-medium education. It's a bit of a generalisation, but I have heard that from learners.

Roedd aelodau staff eraill yn gryfach eu barn ynglŷn â dylanwad y ffactor hwn. Nododd Henri (Coleg B):

Os maen nhw'n gallu siarad Cymraeg, erbyn iddyn nhw ddod man 'yn, maen nhw pallu siarad Cymraeg gydag unrhyw un.

Cafwyd hefyd agweddau cadarnhaol tuag at y Gymraeg yn y data, gan ddisgyblion a oedd wedi dewis mynd i'r coleg. Nid ymddangosai fod y disgyblion hyn wedi cael digon o'r iaith. Cafwyd datganiadau megis 'Fi'n hapus yn Gymraeg' (Ysgol G) ac 'fi'n hoffi'r iaith' (Ysgol AN). Unwaith eto, roedd disgyblion a deimlai fod llai o bwysau arnynt i siarad Cymraeg yn llai tebygol o nodi eu bod wedi cael digon o'r iaith, er nad oedd y gydberthynas hon wastad yn wir. Meddai disgybl Ysgol AL:

Does dim real *pressure* arnon ni i siarad Cymraeg trwy'r amser, felly fi'n credu mae rhyddid yn dod a wedyn ti'n teimlo mwy *relaxed* yn siarad e.

Trafodaeth

Yn yr adran hon, canolbwyntir ar un brif ymyrraeth ymarferol er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio drwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB, sef rhaglen ymwybyddiaeth iaith.⁸

Ehangu'r ddisgwrs⁹ am y Gymraeg a dwyieithrwydd

Canfyddiad amlwg yn y data oedd bod dysgwyr yn gweld y Gymraeg a dwyieithrwydd fel sgîl er mwyn cael mynediad at gyflogaeth. Mae'r canfyddiad fod y Gymraeg yn fantais ar gyfer cyflogadwyedd yn cyd-fynd â chanfyddiadau astudiaethau blaenorol ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr AB (Heath 2001: t. 378; Morris Jones 2010: t. 69; Davies a Davies 2015: t. 75). Mae'r pwyslais ar werth y Gymraeg ar gyfer cyflogadwyedd hefyd yn cyfateb i ganfyddiadau ymchwil empeiraidd (Blackaby a Drinkwater 1997, Drinkwater ac O'Leary 1997, Henley a Jones 2005) ac yn adlewyrchu sefyllfa gyfreithiol y Gymraeg yn y gweithle ac yn y gymdeithas ehangach, fel y noda Lewis (2010: t. 65). Portreadu'r Gymraeg fel sgîl sy'n hwyluso cyrraedd y byd gwaith oedd un o brif themâu'r data, ond ychydig o drafodaeth a gafwyd ynghylch sut y byddai'r Gymraeg yn gymorth yn y byd gwaith, a thu hwnt iddo. Mae ystyried y Gymraeg fel modd o gael swydd yn unig yn cyfrannu at y ddisgwrs neoryddfrydol mai creu gweithwyr ar gyfer yr economi yw pwrpas addysg (Mufti et al. 2008: t. 6). Fodd bynnag, gallai'r neges hon gael effaith negyddol ar agweddau dysgwyr tuag at y Gymraeg, trwy awgrymu gwahaniaethu o blaid siaradwyr Cymraeg yn y gweithle, h.y. bod yn rhaid i ymgeisydd ar gyfer swydd fod yn medru'r Gymraeg er mwyn cael ei benodi. Yn ogystal, ni nododd y disgyblion sut y byddai'r Gymraeg yn eu cynorthwyo i gael swydd, ac roedd hon yn elfen goll o'r neges. Cyfyd hyn y cwestiwn: i ba raddau y mae dysgwyr yn ailadrodd disgwrs sydd wedi treiddio o bolisiau i'r sector addysg statudol, heb ddeall y rhesymeg y tu ôl iddi. Mae'r neges yn cyrraedd y dysgwyr, felly, ond ceir datgysylltu rhwng y neges a dealltwriaeth ohoni.

Thema gysylltiedig â'r cysyniad o'r Gymraeg fel sgîl sy'n hwyluso mynediad at gyflogadwyedd yn y data oedd bod gan yr iaith werth mewn meysydd galwedigaethol penodol yn unig. Cyfetyb hefyd i ganfyddiadau gweithiau blaenorol ar ddewisiadau AB (Heath 2001: t. 378; Davies a Davies 2015: t. 75). Nid oes modd gwadu nad yw'r Saesneg yn amlwg yn y byd gwaith a bod rhai meysydd lle y mae mwy o werth uniongyrchol i'r Gymraeg ar hyn o bryd. Fodd bynnag, mae angen i gynllunwyr addysg ehangu disgwrs polisiau trwy gyfleu manteision holistaidd y Gymraeg.

Ehangu disgwrs dwyieithrwydd

Thema amlwg arall yn y data oedd y fantais o fod yn ddwyieithog yng nghyd-destun cyflogadwyedd. Nid yw amlygrwydd y thema'n syndod o ystyried y pwyslais ar hyrwyddo

⁸ Cynigir ymyrraeth ychwanegol yn Davies (2019).

⁹ Wrth gymhwyso'r term 'disgwrs' i'r Gymraeg a dwyieithrwydd yn yr adran hon, golygir y negeseuon sy'n cael eu cyfleu i ddisgwyr.

manteision dwyieithrwydd ym maes polisiau iaith ac addysg, gan gynnwys yng nghyd-destun dysgwyr AB yn benodol (e.e. Arad 2016: t. 91). Fodd bynnag, nid oedd dwyieithrwydd yn cael ei werthfawrogi na'i ddathlu y tu hwnt i allu siarad dwy iaith, ar wahân i'r agwedd o hwyluso mynediad at gyflogadwyedd. Nid yw hyn yn debygol o wreiddio gwerthfawrogiad o ddwyieithrwydd yn ddwfn ym mhersonoliaeth y dysgwyr, gan beri iddynt fod eisiau defnyddio'r Gymraeg yn ehangach. Mae angen i'r gyfundrefn addysg fynd y tu hwnt i bortreadu dwyieithrwydd fel y gallu i siarad dwy iaith, gan wneud mwy na phortreadu deddfau iaith a safonau, hefyd. Byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn fodd o ehangu'r neges hon. Mae angen i raglen o'r fath gyfleu bod dwyieithrwydd yn arwain at ddealltwriaeth o gymdeithas a diwylliant dwyieithog, a phrofiad o fyw dwyieithrwydd. Eglura Baker a Jones (1998: t. 54), er enghraifft, fod dwyieithrwydd yn ennyn sensitifrwydd i anghenion cyfathrebu sefyllfaoedd. Ymhelaetha García (2009: tt. 98–100) ar hyn gan dynnu sylw at allu pobl ddwyieithog i gyfathrebu mewn ffordd hyblyg, a phwysleisia bwysigrwydd hyn o fewn cyd-destun globaleiddio. Ychwanega fod dwyieithrwydd yn cynyddu ymwybyddiaeth ddiwylliannol unigolyn, yn ei ddwy iaith (García 2009: t. 100). Ceir ymwybyddiaeth o'r dadleuon hyn yn rhaglen waith *Cymraeg 2050* (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 38), sy'n nodi'r awydd am bobl ifanc sydd 'yn meddu ar ymwybyddiaeth ddyfnach o werth dysgu'r Gymraeg, gwerthfawrogiad o ddwyieithrwydd a'r manteision ehangach a ddaw yn sgil dysgu ieithoedd'. Fodd bynnag, ni helaethir ar y manteision hyn yn y rhaglen waith.

Neges amlwg arall yn y data oedd y gred nad yw'r Gymraeg o ddefnydd y tu allan i Gymru. Dyma neges arall y gallai rhaglen ymwybyddiaeth iaith gynorthwyo i'w gwrthdroi, drwy gyfleu nad yw astudio trwy'r Gymraeg yn culhau opsiynau dysgwyr ond yn eu cynyddu. Os yw dysgwyr am aros yng Nghymru, byddai modd iddynt wneud swyddi sy'n gofyn am y Gymraeg, yn ogystal â swyddi perthnasol eraill sy'n gofyn am y Saesneg yn unig. Yn ogystal, yn hytrach na phortreadu'r Gymraeg fel rhywbeth sy'n rhwystro rhywun rhag mynd dramor, mae angen ei phortreadu fel rhywbeth sy'n hwyluso hynny. Hefyd, gellir cyfleu sut y mae dwyieithrwydd yn rhoi ymwybyddiaeth o'r modd y mae gweithleoedd dwyieithog yn gweithio, a sut y gellir rhyngwladoli hyn.

Mae cysyniad Bourdieu (1986) o gyfalaf hefyd yn gymorth i gyfleu gwerth y Gymraeg a dwyieithrwydd y tu hwnt i werth economaidd. Diffinia cyfalaf fel 'accumulated labour ... which, when appropriated on a private i.e., exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labour' (Bourdieu 1986: t. 15). Dadleua fod tri math o gyfalaf yn sail i strwythur a gweithrediad cymdeithas. Yn ogystal â chyfalaf economaidd (cyfoeth economaidd, eiddo), ceir hefyd gyfalaf diwylliannol (megis gwybodaeth, sgiliau, cymwysterau addysg) a chyfalaf cymdeithasol (cysylltiadau) (Bourdieu 1986: t. 15; 1991: t. 14). Y tu hwnt i ystyried y Gymraeg fel cyfalaf economaidd, felly, gellid ei hystyried hefyd fel cyfalaf cymdeithasol a diwylliannol. Cymhwysa Dallimore a Cunnington-Wynn (2017: tt. 67, 70) y ddamcaniaeth at ddewisiadau rhieni ynghylch cyfrwng iaith gofal i'w plant. Dangosant fod rhai rhieni'n dewis gofal plant cyfrwng Cymraeg, nid yn unig oherwydd ymwybyddiaeth o werth economaidd y Gymraeg, ond hefyd ei gwerth diwylliannol a symbolaidd.

Mae'r fantais o ran rhwydweithiau cymdeithasol¹⁰ yn neges arall y gallai'r gyfundrefn addysg ei chyfleu i ddysgwyr trwy raglen ymwybyddiaeth iaith. Dengys gwaith Henley a Jones (2005: t. 319) nad y gallu i siarad Cymraeg sy'n gwneud unigolion dwyieithog yn fwy llwyddiannus yn y farchnad lafur. Yr hyn sy'n arwain at y llwyddiant hwn yw rhinweddau eraill y gellir eu diffinio fel cyfalaf cymdeithasol, gan gynnwys mynediad at rwydweithiau cymdeithasol ehangach:

Bilingual workers may be rewarded for the possession of unobservable human capital that correlates with, but is different from, the possession of bilingual skills. (Henley a Jones 2005: t. 319)

Rhaglen ymwybyddiaeth iaith

Fel y dadleuir uchod, byddai rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn gyfrwng i newid y negeseuon sy'n cael eu rhoi i ddysgwyr am y Gymraeg a dwyieithrwydd, ac yn fan cychwyn i newid agweddau. Ni fyddai rhoi gwybodaeth yn unig yn ddigonol i newid ymddygiad dysgwyr ac mae angen mathau eraill o ymyrraeth, megis addasu model y ddarpariaeth, fel a gynigir yn Davies (2019). Serch hyn, mae'n bwysig bod dysgwyr yn deall y rhesymau pam y maent yn dilyn darpariaeth Gymraeg neu ddwyieithog. Mae gan ymwybyddiaeth iaith swyddogaeth bwysig i'w chwarae wrth wneud hyn. Daw Eaves (2015: t. 219) i'r casgliad fod hyfforddiant ar ymwybyddiaeth feirniadol o'r Gymraeg 'yn gyfrwng effeithiol i gyfrannu at ledw gwybodaeth, dyfnhau gwybodaeth a sicrhau cyfranogaeth mewn disgwrs ieithyddol'. Mae ymwybyddiaeth iaith bellach yn un o dargedau rhaglen waith gyfredol *Cymraeg 2050* (Llywodraeth Cymru 2017a: t. 21). Ni fanylir ar y rhaglen hon yn y rhaglen waith, fodd bynnag.

Mae'n bwysig bod y rhaglen ymwybyddiaeth iaith wedi ei seilio ar ymchwil, ac amlinellir sawl neges yn y drafodaeth y dylid eu targedu er mwyn addasu ac ehangu'r negeseuon presennol am y Gymraeg a dwyieithrwydd sy'n cael eu rhoi i ddysgwyr. Awgryma'r data y gall negeseuon y tu hwnt i'r rhai economaidd fod yn fodd o annog dysgwyr i astudio drwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog ar lefel AB. Cefnoga ymchwil economeg ymddygiadol y gred y gall negeseuon emosiynol ddylanwadu'n effeithiol ar newid ymddygiad (Behavioural Insights Team 2010: t. 25). Yn gyntaf, mae angen i'r rhaglen bortreadu dwyieithrwydd a'i fanteision y tu hwnt i'r gallu i siarad dwy iaith, a phwysleisio'r manteision cymdeithasol. Byddai hyn yn fodd o symud ymlaen o ddisgwrs cyflogadwyedd, ac o bosibl yn fodd o ysgogi perthynas fwy personol rhwng dysgwyr a'r iaith, ac yn dilyn hynny, ymrwymiad dyfnach i'r iaith.

Yn ail, byddai addysgu am hanes y Gymraeg yn fodd o ddatblygu'r syniad o bwysigrwydd yr iaith er mwyn dangos parch at gleient neu gwsmer, thema amlwg yn y data wrth drafod gwerth y Gymraeg mewn pynciau galwedigaethol. Byddai hyn yn fodd o bwysleisio'r ochr ddynol, a lle'r Gymraeg mewn hunaniaeth ddiwylliannol, ac eto, o bosibl, yn fodd o ysgogi ymrwymiad emosiynol dyfnach i'r iaith (Behavioural Insights Team 2010: t. 25; Lockton,

¹⁰ Golygir 'rhwydweithiau cymdeithasol' yn yr ystyr ryngpersonol, wyneb yn wyneb a thraddodiadol yma, yn hytrach na gwefannau rhwydweithiau cymdeithasol.

Harrison a Stanton 2010: t. 74) a all gyfrannu at newid ymddygiad. Un o'r prif themâu yn y data oedd y cysylltiad rhwng y Gymraeg a synnwyr hunaniaeth y dysgwyr. Roedd y naratifau am berthyn diwylliannol a hunaniaeth ddiwylliannol yn efelychu safbwyntiau dysgwyr AB mewn astudiaethau gan Morris Jones (2010: t. 112) a Davies a Davies (2015: t. 77). Mae hunaniaeth Gymreig yn gysyniad amlweddog a gafodd ei fynegi yng nghydestun yr ymchwil gyfredol fel ymdeimlad o berthyn i Gymru, neu i'r Gymraeg, neu i'r ddau beth. Gwelwyd gwahaniaethau rhanbarthol yn y graddau yr oedd hunaniaeth yn ffactor dewis i ddysgwyr, a gwelwyd yr ymdeimlad cryfaf yng ngrwpiau ysgolion AN ac S, ill dwy yn ardal A. Nid oes casgliad syml ynglŷn â pherthynas iaith a hunaniaeth, ond awgryma'r data a gasglwyd y byddai neges sy'n pwysleisio cysylltiad hunaniaeth â'r Gymraeg er mwyn cynyddu nifer y dysgwyr sy'n astudio drwy'r iaith yn profi mwy o lwyddiant mewn ardaloedd a chanddynt ganrannau uwch o siaradwyr Cymraeg. Byddai angen i lunwyr polisi addysg, felly, deilwra'r rhaglen a'i haddasu mewn ardaloedd lle y mae llai o siaradwyr Cymraeg. Gellid rhoi mwy o bwyslais ar hanes ymylol y Gymraeg, er enghraifft.

Agwedd arall ar thema hunaniaeth a godai yn y data oedd disgwrs 'yr arall'. Roedd rhai cyfranogwyr yn adnabod eraill fel 'siaradwyr Cymraeg' yr oedd addysg Gymraeg yn addas ar eu cyfer, ond ni theimlent ei bod yn addas iddynt hwy yn bersonol, er eu bod yn medru'r iaith. Roedd synnwyr o ddiffyg hunaniaeth Gymraeg, felly, yn rhwystro dysgwyr rhag parhau â'r iaith. Mae'n glir o'r data bod y cysyniad o 'siaradwr Cymraeg', felly, yn golygu mwy na meddu ar batrymau ieithyddol. Mae cysyniad Bourdieu o gyfalaf cymdeithasol, unwaith eto, yn gymorth i ddeall y canfyddiad hwn. Yn ôl Bourdieu (1991: tt. 57, 62), prif swyddogaeth y system addysg yw atgynhyrchu diwylliant y gymdeithas fwyafrifol, gan gynnwys nodweddion ieithyddol. Meddai:

The educational market is strictly dominated by the linguistic products of the dominant class and tends to sanction the pre-existing difference in capital. (Bourdieu 1991: t. 62)

Gellir dadlau bod llunwyr polisi addysg, sydd yn berchen ar gyfalaf ieithyddol a chymdeithasol penodol, wedi creu archdeip ar gyfer 'siaradwr Cymraeg' nodweddiadol, sy'n berchen ar y cyfalaf hwn hefyd. Mae disgyblion sydd yn siarad y Gymraeg fel iaith gyntaf, ac yn siarad y Gymraeg gartref, yn gweddu i'r archdeip hwn 'yn rhwydd' yn nhermau Bourdieu (1991: t. 21). Fodd bynnag, nid yw mor rhwydd i ddisgyblion nad oes ganddynt y cyfalaf cymdeithasol hwn i weddu i'r ddelwedd hon.

Gwelir hefyd ddylanwad cyd-destun cymdeithasegol lle y cyfyngir y Gymraeg i'r system addysg. Eglura Thompson hyn gan ddefnyddio'r cysyniad o gyfalaf:

Systematic discrepancies may arise between ... the capacities of individuals from differing social backgrounds to produce linguistic expressions appropriate to those markets. (Bourdieu 1991: t. 21)

Er gwaethaf eu haddysg Gymraeg, teimlai'r disgyblion nad ydynt yn siarad y Gymraeg gartref eu bod ar ris is na disgyblion sy'n gweddu i archdeip y gyfundrefn addysg, ac nid oedd ganddynt, felly, yr ymdeimlad o hunaneffeithiolrwydd i barhau i astudio drwy'r iaith. Mae'r cysyniad o gyfalaf cymdeithasol hefyd yn gymorth i ddeall canfyddiad disgybl Ysgol Dd fod siarad Gymraeg yn fwy 'posh' nag ef, sy'n adleisio canfyddiad rhai o gyfranogwyr astudiaeth Madoc-Jones et al. (2012: t. 256). Byddai addysgu disgyblion am hanes yr iaith a'i pherthynas â phobl Cymru yn un modd o wrthdroi'r negeseuon y mae'r system addysg yn eu cyfleu. Gallai hyn annog ymdeimlad o hunaniaeth ymysg carfan ehangach o ddysgwyr, ac yn dilyn hynny eu hannog i barhau i astudio drwy'r Gymraeg ac yn ddwyieithog.

Thema ddiwylliannol amlwg arall a godai ar draws y grwpiau oedd yr awydd i gadw'r Gymraeg yn fyw. Mae hyn yn cyd-fynd â barn dysgwyr astudiaeth Davies a Davies (2015: t. 77) a fynegai bryderon am farwolaeth y Gymraeg. Cyfetyb hefyd i'r swyddogaeth warchodol ac amddiffynnol a deimlai dysgwyr astudiaeth Heath (2001: t. 382) tuag at yr iaith. Yn debyg i'r hyn a welwyd o ran hunaniaeth, fodd bynnag, cafwyd gwahaniaethau rhanbarthol yn y data a gasglwyd, a disgyblion yng ngrŵp Ysgol S oedd fwyaf ymwybodol o'u swyddogaeth o gyfrannu at barhad yr iaith. Awgryma hyn y byddai neges o'r fath yn llwyddo i raddau gwahanol mewn ardaloedd gwahanol, yn debyg i achos hunaniaeth. Byddai angen i gynllunwyr polisi addysg, unwaith eto, deilwra rhaglen ymwybyddiaeth iaith i ardaloedd gwahanol.

Problem arall a fynegodd disgyblion y gallai ymwybyddiaeth iaith fynd i'r afael â hi oedd y canfyddiad o anhawster y Gymraeg. Mae angen mynd i'r afael â'r rhagdybiaethau gwaelodol y tu ôl i'r fath ddatganiadau, a byddai amlinellu hanes y Gymraeg yn fodd o wneud hyn. Gallai ddangos nad hynodrwydd y Gymraeg sydd wedi rhwystro llawer o bobl rhag dod yn rhugl ynddi, ond yn hytrach, bod nifer o ffactorau hanesyddol wedi cyfrannu at y sefyllfa hon, â'r rheini'n sail arwynebol-anweladwy i'r ddisgwrs.

Yn drydydd, roedd y syniad o gyfrwng iaith fel 'dewis naturiol' yn thema amlwg a gododd ar draws y grwpiau ffocws. Gellir troi'r rhesymeg hon ar ei phen a dadlau bod mwy o gymhellant a budd i ddysgwyr nad yw'r Gymraeg yn famiaith iddynt i astudio drwy'r Gymraeg, a hynny er mwyn datblygu eu sgiliau yn yr iaith, eto fel rhan o raglen ymwybyddiaeth iaith. Mae hyn yn arbennig o wir wrth ystyried mai datblygu sgiliau yw un o nodau hanfodol addysg. Nid yw disgwrs 'naturioldeb' yn ystyried ffactorau cymdeithasol a sosioieithyddol, a gallai hynny olygu rhywbeth gwahanol i staff ac i ddysgwyr. Mae hefyd yn groes i'r synnwyr o gyfrifoldeb sy'n awgrymu ystyriaeth anymwybodol. Mae cysyniad Bourdieu o *habitus* yn gymorth i ddeall cyfyngiadau disgwrs naturioldeb. Disgrifia *habitus* ieithyddol yn nhermau 'derbynioldeb':

A practical sense of the acceptability and the probable value of one's own linguistic productions and those of others in different markets. (Bourdieu 1991: t. 76)

I ddisgyblion grŵp Ysgol S, er enghraifft, roedd astudio trwy'r Gymraeg yn ddewis 'naturiol', gan fod y Gymraeg yn iaith gyntaf iddynt. Roedd gan yr iaith, felly, le blaenllaw a gwerth uchel yng nghyd-destun *habitus* ieithyddol y disgyblion. Roedd parhau i astudio drwy'r Gymraeg yn rhan o'r disgwyliadau cymdeithasol a ddeilliai o'u *habitus*. Dyma gyd-fynd â chanfyddiad Davies a Davies (2015: t. 75) fod astudio drwy'r Gymraeg yn ddewis 'naturiol' i ddysgwyr o ardaloedd lle y mae'r Gymraeg yn gyfrwng cyfathrebu normadol. Mae dewis addysg Gymraeg yn cyd-fynd â *habitus* disgyblion o'r fath, felly, ond nid yw hyn yn wir ar draws Cymru. Ceir gwendid, felly, yn y ddisgwrs 'dewis naturiol' wrth hybu'r Gymraeg.

Mae amseriad rhaglen ymwybyddiaeth iaith yn ystyriaeth bwysig (Behavioural Insights Team 2014: t. 37). Yn sicr, mae angen ei chyflwyno cyn i ddisgyblion gyrraedd AB. Un opsiwn fyddai ei chyflwyno fel rhan o Fagloriaeth Cymru, mewn ysgolion Cymraeg a dwyieithog.¹¹ Mae'n bwysig hefyd fod y rhaglen yn rhan orfodol o'r cwricwlwm, yn hytrach na rhywbeth dewisol, er mwyn osgoi'r angen am ymdrech ychwanegol er mwyn ei dilyn.

Casgliadau

Dengys y canfyddiadau fod cyfuniad o ffactorau economaidd ac ymarferol, diwylliannol ac addysgol yn dylanwadu ar ddewisiadau ieithyddol dysgwyr galwedigaethol AB. Mae i ganfyddiadau'r erthygl hon oblygiadau i wneuthurwyr polisi Llywodraeth Cymru, y Coleg Cymraeg, colegau AB a dosbarthiadau'r chweched mewn ysgolion. Ceir argymhelliad ymarferol ar gyfer strategaeth i hybu darpariaeth Gymraeg a dwyieithog yn y sector, sef rhaglen ymwybyddiaeth iaith fel cyfrwng i newid y negeseuon sy'n cael eu rhoi i ddysgwyr, ac yn fan cychwyn er mwyn newid eu hagweddau. Dengys y canfyddiadau fod angen i raglen o'r fath ehangu'r negeseuon am fanteision y Gymraeg, y tu hwnt i rai economaidd, a disgwrs cyflogadwyedd. Gallai addysgu am hanes y Gymraeg fod yn fodd o ysgogi ymrwymiad emosïynol dyfnach i'r iaith. Dangosant hefyd fod angen i raglen o'r fath ehangu'r ddisgwrs am fanteision dwyieithrwydd, gan gymwys y manteision cymdeithasol, a gwerthfawrogi dwyieithrwydd y tu hwnt i'r gallu i siarad dwy iaith.

Mae gan y sector AB swyddogaeth allweddol i'w chwarae wrth wireddu targed Llywodraeth Cymru o filiwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. Cyfranna'r erthygl hon at ddealltwriaeth o resymau dysgwyr galwedigaethol yn y sector dros astudio drwy'r Gymraeg neu'n ddwyieithog, neu dros beidio â gwneud hynny. Cynigir yma ymyrraeth a all gyfrannu at drawsnewid lle'r Gymraeg a dwyieithrwydd yn y sector AB yng Nghymru.

¹¹ Byddai rhaglen o'r fath, wedi ei haddasu'n briodol, hefyd o fudd mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, ond mae hyn y tu hwnt i gylch gorchwyl yr erthygl hon.

Llyfryddiaeth

- Arad (2014), *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Astudiaeth o waith yr Hyrwyddwyr Dwyieithrwydd mewn Addysg Bellach* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Arad (2016), *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Adroddiad Terfynol* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Baker, C., a Jones, M. P. (1999), *Dilyniant mewn Addysg Gymraeg* (Caerdydd: Bwrdd yr Iaith Gymraeg).
- Baker, C., a Jones, S. P. (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* (Clevedon: Multilingual Matters Ltd).
- Balsom, D. (1985), 'The Three-Wales Model', yn Osmond, John (gol.), *The National Question Again* (Llandysul: Gomer), tt. 1–17.
- Behavioural Insights Team (2010), *MINDSPACE* (London: Cabinet Office).
- Behavioural Insights Team (2014), *EAST: Four simple ways to apply behavioural insights* (London: Cabinet Office).
- Blackaby, D. A., a Drinkwater, S. (1997), 'Welsh-speakers and the Labour Market', *Contemporary Wales*, 9, 158–70.
- Bourdieu, P. (1986), 'The Forms of Capital', yn Richardson, John G. (gol.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (Connecticut: Greenwood), tt. 241–58.
- Bourdieu, P. (1991), *Language & Symbolic Power* (Cambridge: Polity Press).
- British Educational Research Association (2018), *Ethical Guidelines for Educational Research* (London: British Educational Research Association).
- Bryman, A. (2016), *Social Research Methods*, 5ed argraffiad (Oxford: Oxford University Press).
- Coleg Cymraeg Cenedlaethol (2018), *Tuag at Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr. Cynllun Gweithredu Addysg Bellach a Phrentisiaethau Cyfrwng Cymraeg* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Comisiynydd y Gymraeg (2015), *Sefyllfa'r Iaith Gymraeg 2012–2015: Adroddiad 5-mllynedd Comisiynydd y Gymraeg* (Caerdydd: Comisiynydd y Gymraeg).
- Cooper, R. L. (1989), *Language Planning and Social Change* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Coupland, N., Bishop, H., a Garrett, P. (2006), 'One Wales? Reassessing diversity in Welsh ethnolinguistic identification', *Contemporary Wales*, 18 (1), Mawrth, 1–27.
- Cymdeithas yr Iaith Gymraeg (1984), *Y Gymraeg mewn Addysg Bellach* (Aberystwyth: Cymdeithas yr Iaith Gymraeg).
- Dallimore, D. J., a Cunnington-Wynn, L. (2017), 'Language Learning and Childcare Choice in Wales', *Wales Journal of Education*, 19 (2), Tachwedd, 51–77.
- Davies, A. J., a Davies, P. M. (2015), 'Asset, affiliation, anxiety? Exploring student perspectives on Welsh-medium study at post-sixteen further education colleges', yn Jones, Mari (gol.), *Planning for Endangered Languages* (Cambridge: Cambridge University Press), tt. 67–79.

- Davies, A. J., a Trystan, D. (2011), “‘Build it and they shall come?’ An evaluation of qualitative evidence relating to student choice and Welsh-medium higher education’, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2), 147–64.
- Davies, L. B., ‘Dewisiadau Dysgwyr: cynyddu’r niferoedd sy’n astudio trwy’r Gymraeg ac yn ddwyieithog mewn Addysg Bellach’, traethawd PhD, Prifysgol Caerdydd, Caerdydd, 2019.
- Drinkwater, S. J., ac O’Leary, N. C. (1997), ‘Unemployment in Wales: Does Language Matter?’, *Regional Studies*, 31 (6), 583–91.
- Eaves, S., ‘Hyfforddiant Ymwybyddiaeth Feirniadol am yr Iaith Gymraeg, a’i Gyfraniad at Gynllunio Ieithyddol Cynhwysol yng Nghymru’, traethawd PhD, Prifysgol Caerdydd, Caerdydd, 2015.
- Estyn (2008), *Darpariaeth Gymraeg a dwyieithog ar gyfer dysgwyr 14–19 oed* (Caerdydd: Estyn).
- Estyn (2016), *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2015–16* (Caerdydd: Estyn).
- Estyn (2017), *Addysgu a dysgu cyfrwng Cymraeg a dwyieithog mewn addysg bellach* (Caerdydd: Estyn).
- García, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (Oxford: Wiley-Blackwell).
- Grinyer, A., a Thomas, C. (2012), ‘The value of interviewing on multiple occasions or longitudinally’, yn Gubrim, Jaber. F., et al. (goln), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*, 2il argraffiad (London: SAGE Publications Ltd.), tt. 219–30.
- Heath, R., ‘Language, culture and markets in Further Education/Iaith, diwylliant a marchnadoedd mewn addysg bellach’, traethawd PhD, Prifysgol Caerdydd, Caerdydd, 2001.
- Henley, A., a Jones, R. E. (2005), ‘Earnings and Linguistic Proficiency in a Bilingual Economy’, *Manchester School*, 73 (3), 23 Mai, 300–20.
- Hinton, D. (2011), “‘Wales is my home’”: higher education aspirations and student mobilities in Wales’, *Children’s Geographies*, 9 (1), 8 Chwefror, 23–34.
- Jones, G. R. (2010), ‘Factors influencing choice of Higher Education in Wales’, *Contemporary Wales*, 23 (1), Awst, 93–116.
- Jones, S. Ll., ‘The Aspirations and Expectations of Young People attending a Welsh-Medium and an English-Medium School in the South Wales Valleys’, traethawd PhD, Prifysgol Caerdydd, Caerdydd, 2017.
- Jupp, V. (2006), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (London: SAGE Publications Ltd.).
- Kaplan, R. B., a Baldauf, R. B. (1997), *Language Planning from practice to theory* (Clevedon: Multilingual Matters Ltd).
- Kawulich, B. B. (2017), ‘Coding and Analyzing Qualitative Data’, yn Wyse, D., et al., *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research Volume 2*, (London: SAGE Publications Ltd.) tt. 769–90.

- Lewis, H. (2010), 'Y Gymraeg yn amod cyflogaeth: Cam derbyniol o safbwynt Rhyddfrydol?', *Gwerddon*, 6, Gorffennaf, 55–73.
- Lewis, H. G., a Williams, E. (2006), *Adroddiad ar agweddau myfyrwyr ôl-16 at Addysg Uwch Cyfrwng Cymraeg* (Caerdydd: Dysg).
- Llywodraeth Cymru (2012), *Mwy na geiriau: Fframwaith Strategol Olynol ar gyfer Gwasanaethau Cymraeg mewn Iechyd, Gwasanaethau Cymdeithasol a Gofal Cymdeithasol 2016–19* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2013), *Strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer Twristiaeth 2013–2020: Cynllun Gweithredu Fframwaith—Blynyddoedd 1–3* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2014), *Anghenion o ran Sgiliau Cymraeg mewn Wyth Sector* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2017a), *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2017b), *Adolygiad o weithgareddau'r Coleg Cymraeg Cenedlaethol: Adroddiad y Grŵp Gorchwyl a Gorffen* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2017c), *Budd y Cyhoedd a Chymru Ffyniannus—Datblygu system addysg a hyfforddiant ôl-orfodol ddiwygiedig* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cymru (2019), *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr: Adroddiad blynyddol 2017–18* (Caerdydd: Llywodraeth Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2003), *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwyieithog* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010), *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Lockton, D., Harrison, D., a Stanton, N. A. (2010), *Design with Intent: 101 patterns for influencing behaviour through design* (Windsor: Equifine).
- Madoc-Jones, I., Parry, O., a Hughes, C. (2012), 'Minority language non-use in service settings: What we know, how we know it and what we might not know', *Current Issues in Language Planning*, 13 (3), 10 Gorffennaf, 249–62.
- Morris Jones, S., 'Mesur y galw am addysg ôl-16 trwy gyfrwng y Gymraeg ymhlith disgyblion Blwyddyn 11 sydd yn astudio'r Gymraeg fel iaith gyntaf mewn tair ysgol uwchradd yng Ngheredigion', traethawd MA, Coleg Prifysgol Y Drindod Dewi Sant, Caerfyrddin, 2010.
- Mufti, E., Kassem, D., a Murphy, L. (2008), *Educational Studies: An Introduction* (London: Open University Press).
- Price, R. (2010), 'Senses of Welsh Identity: Further Education Students' Perceptions of Wales and Welshness', *Contemporary Wales*, 23 (1), Awst, 17–35.
- Reynolds, E., 'Ehangŷ'r defnydd o'r Gymraeg mewn addysg ôl-orfodol', traethawd PhD, Prifysgol Bangor, Bangor, 2007.
- Warren, C. A. B. (2012), 'Interviewing as Social Interaction', yn Gubrim, Jaber F., et al. (goln), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*, 2il argraffiad (London: SAGE Publications Ltd.), tt. 129–42.

- Webb, A. (2007), *Addewid a Chyflawniad: Yr Adroddiad ar yr Adolygiad Annibynnol o Genhadaeth a Phwrpas Addysg Bellach yng Nghymru yng nghyd-destun Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith* (Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru).
- Williams, C. (2003), *Cyfrwng Cymraeg Mewn Addysg Uwch: Tueddiadau a Dyheadau* (Bangor: Prifysgol Cymru).
- Williams, C. H. (2000), 'On Recognition, Resolution and Revitalization', yn Williams, Colin H. (gol.), *Language Revitalization: Policy and Planning in Wales* (Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru), tt. 1-47.