

Integreiddio'r cwricwlwm: yr heriau sy'n wynebu ysgolion cynradd ac uwchradd wrth ddatblygu cwricwlwm newydd yn y celfyddydau mynegiannol

Judith Kneen,^{*} , Thomas Breeze, Sian Davies-Barnes, Vivienne John a Emma Thayer

Prifysgol Metropolitan Caerdydd, Cymru

Mae integreiddio yn y cwricwlwm yn nodwedd mewn nifer o gwricwla newydd sydd wedi codi mewn gwahanol wledydd ers tua dechrau'r mileniwm. Mae hyn yn ymwneud yn bennaf â dileu'r ffiniau rhwng arbenigaethau pwnc traddodiadol, er mwyn gallu cynnig cyfleoedd dysgu mwy cyfannol a 'chydgyssylltiedig'. Mae'r astudiaeth hon yn tynnu ar brofiadau grŵp o athrawon cynradd ac uwchradd yng Nghymru a oedd yn cymryd rhan mewn gwaith i greu fframwaith ar gyfer cwricwlwm integredig i'r celfyddydau mynegiannol. Er bod yr athrawon yn rhannu'r uchelgais o sefydlu cwricwlwm sy'n rhoi statws uwch i'r celfyddydau, mae integreiddio'r cwricwlwm yn cynnig heriau mawr, yn enwedig o ran y ffordd y mae gwybodaeth pwnc yn cael ei deall a'i chyflwyno mewn cwricwlwm integredig. Mae'r athrawon yn delio mewn ffyrdd gwahanol ag integreiddio'r cwricwlwm, lle mae athrawon cynradd yn ffafrio dull *trawsddisgyblaethol* sy'n rhoi blaenoriaeth i ddysgu a themâu a ysgogir gan y plentyn, a lle mae athrawon uwchradd yn dewis dulliau *amlddisgyblaethol*, lle mae'r themâu'n ddyfeisiau trefnu ond lle mae pynciau'n cael blaenoriaeth. Mae'r gwahaniaeth rhwng arferion yn awgrymu bod cysyniadau gwahanol o wybodaeth pwnc a meistrolaeth o fewn cwricwlwm integredig. Gan wneud defnydd yn benodol o gysyniadau Bernstein am ddisgyrsiau gwybodaeth, mae'r papur hwn yn awgrymu mai'r perygl mewn cwricwlwm integredig yw bod gwybodaeth ddisgyblaethol yn gwanhau. Er bod y papur hwn yn ymwneud â'r celfyddydau, mae modd cymhwyso'r negeseuon am integreiddio'r cwricwlwm yn fwy eang.

Allweddair: integreiddio'r cwricwlwm; celfyddydau mynegiannol; athrawon cynradd; athrawon uwchradd

Cyflwyniad

Mae integreiddio'r cwricwlwm wedi cael ei hyrwyddo fel un o nifer o ddulliau o drawsnewid addysg (Scott, 2015), newidiadau sydd wedi bod yn arwydd o'r math o 'newid cwricwlar' a nodwyd gan Priestley ac Sinnema (2014, t. 50) ac sydd wedi digwydd gyda throad y mileniwm. Mae gwledydd fel Seland Newydd (NZ Ministry of Education, 2015), yr Alban (Education Scotland, 2019) ac Awstralia (ACARA, 2010) wedi profi newid o'r math hwn yn eu cwricwla. Ynghyd ag agweddau fel

^{*}Awdur gohebol. Prifysgol Metropolitan Caerdydd, Caerdydd, Cymru. Ebost: jkneen@cardiffmet.ac.uk

© 2020 The Authors. *The Curriculum Journal* published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of British Educational Research Association

This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs License, which permits use and distribution in any medium, provided the original work is properly cited, the use is non-commercial and no modifications or adaptations are made.

datrys problemau, meddwl yn feirniadol a chreadigedd, mae gweithio ar draws ffiniau cwricwlwm traddodiadol wedi'i grybwyll fel agwedd sydd o gymorth wrth baratoi dysgwyr i gwrdd â galwadau bywyd yn yr unfed ganrif ar hugain. Mae'r erthygl hon yn ymdrin ag integreiddio'r cwricwlwm yn y celfyddydau mynegiannol lle dangoswyd bod cysylltiadau rhwng pynciau (e.e. Eisner, 2003; Abbs, 1987/2012; Cultural Learning Alliance, 2018) ac felly lle y gellid disgwyl y bydd integreiddio yn y celfyddydau mynegiannol yn llai problemus nag mewn meysydd eraill yn y cwricwlwm. Er hynny, wynebwyd her sylweddol wrth ddyfeisio fframwaith i gwmpasu pum pwnc sydd wedi'u gweld yn draddodiadol yn bynciau ar wahân, yn enwedig ar lefel uwchradd, ac mae hyn yn arwydd o'r cymhlethdod a'r anhawster a brofir wrth integreiddio'r cwricwlwm yn gyffredinol.

Mae'r erthygl hon yn tynnu ar astudiaeth sy'n edrych ar brofiadau athrawon a gymerwyd ymlaen gan lywodraeth i hybu newid yn y cwricwlwm yng Nghymru. Yn yr un modd â chwricwla newydd mewn mannau eraill, mae'r cwricwlwm sy'n datblygu yng Nghymru yn hyrwyddo gweithio ar draws ffiniau disgyblaethol traddodiadol. Mae Graham Donaldson, pensaer y cwricwlwm newydd i Gymru, wedi nodi bod 'pegynu di-fudd' (Donaldson, 2015, t. 6) rhwng y safbwynt traddodiadol o weld y cwricwlwm yn 'fframwaith o bynciau' (t. 5) lle mae cynnwys y pynciau wedi'i ddiffinio'n ofalus a barn wahanol, sy'n fwy cyffredin mewn gwledydd eraill, sy'n diffinio'r cwricwlwm 'yn nhermau'r sgiliau allweddol, capasiti neu gymwyseddau' (t. 5) i'w datblygu mewn dysgwyr. Cynigiodd gwricwlwm wedi'i strwythuro er mwyn:

sicrhau bod y cyfraniad hanfodol gan ddysgu disgyblaethol yn cael ei gadw ond ei fod yn cael ei ategu gan agweddau eraill sy'n ymwneud yn uniongyrchol ag anghenion heddiw ac yn paratoi plant a phobl ifanc yn dda ar gyfer heriau yfory. (Donaldson, 2015, t. 36)

Mae'r cwricwlwm newydd hwn wedi'i drefnu ar sail chwe maes dysgu a phrofiad: y celfyddydau mynegiannol; iechyd a lles; y dyniaethau; ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu; mathemateg a rhifedd; a gwyddoniaeth a thechnoleg.

Un nodwedd neilltuol yn y dull o ddatblygu'r cwricwlwm yng Nghymru yw'r ffordd o weithredu 'o'r gwaelod i fyny'. Mae hyn wedi golygu penodi Ymarferwyr Arloesi (Arloeswyr o hyn ymlaen)—athrawon mewn ysgolion cynradd, uwchradd ac arbennig a ddewiswyd gan Lywodraeth Cymru i helpu i greu'r cwricwlwm newydd (Llywodraeth Cymru, 2015a). Ffurfiwyd gwahanol grwpiau o Arloeswyr. Mae'r astudiaeth hon yn canolbwyntio ar y rheini sy'n creu fframwaith cwricwlwm newydd ar gyfer y celfyddydau mynegiannol (CM), h.y. dawn, drama, ffilm a chyfryngau digidol, cerddoriaeth a'r celfyddydau gweledol (Llywodraeth Cymru, 2019a). Mae'r cwricwlwm drafft yn datgan uchelgais y Llywodraeth ar gyfer CM: 'mae gan ddysgwyr hawl i gael mynediad at bob un o'r pum disgyblaeth' (Llywodraeth Cymru, 2019b) gyda chynnydd a dilyniant clir rhwng 3 ac 16 oed. Mae'r gefnogaeth hon i'r celfyddydau gan Lywodraeth Cymru yn ategu argymhellion mewn adroddiad cynharach ar y celfyddydau mewn ysgolion a alwodd am 'ymrwymo i ddarparu addysg o safon uchel yn y celfyddydau a mynediad i'r celfyddydau' (Smith, 2013, t. 4). Mae'r adroddiad yn ymateb i'r ymleiddio ar y celfyddydau yn y cwricwlwm ysgol, gan alw am wneud y celfyddydau yn 'greiddiol' yn hytrach nag 'ymylol' yn y cwricwlwm (t. 47). Fodd bynnag, nid yw'n glir a fydd cwricwlwm integredig yn fodd i gadw integredd pynciau unigol a'r feistrolaeth ar bwnc sydd ei hangen ar gyfer y rheini sydd am

astudio'r pwnc ar lefel uwch. Felly, cyn edrych ar natur integreiddio'r cwricwlwm, bydd o gymorth ystyried natur y cwricwlwm ac arbenigedd pwnc.

Y cwricwlwm a gwybodaeth pwnc

Mae fframwaith cwricwlwm yn strwythur ar gyfer trefnu'r hyn rydym yn ystyried ei fod yn werth ei drosglwyddo i'r genhedlaeth nesaf. Mae'r term 'cwricwlwm' yn deillio yn y pen draw o'r gair Lladin *currere*, sy'n gysylltiedig â rhedeg, rasio a chysiau. Yn draddodiadol, mae'n cyfeirio at gwrs neu raglen astudio a all hefyd fod yn 'fynegiant o ddisgwyliadau cymdeithas... sy'n diffinio'r "pam" mewn addysg' (Marope, 2017, t. 14). Mae'r ffordd hon o edrych ar y cwricwlwm yn un gyfyngol yn ôl Marope sy'n disgwyl y dylai cwricwlwm yr unfed ganrif ar hugain fod yn:

fynegiant dynamig a thrawsnewidiol o gyd-ddisgwyliadau ynghylch pwrpas, ansawdd, a pherthnasedd addysg a dysgu i ddatblygu sy'n gyfannol, yn gynhwysol, yn gyfiawn, yn heddychlon, ac yn gynaliadwy, ac i lesiant a boddhad cenedlaethau'r presennol a'r dyfodol. (2017, t. 10)

barn sy'n gyson â'r 'newid cwricwlar' a nodwyd yn gynharach.

Disgrifiad Bernstein o'r cwricwlwm yw unedau amser sy'n cael eu llenwi â chynnwys (1975/2003, t. 71). Bydd yr amser a gaiff ei ddyrannu i bwnc, a pha un a yw'n orfodol neu'n ddewisol, yn cyfateb i'w statws (*ibid.*). O ganlyniad i hyn, gellir gweld bod rhai pynciau'n bwysicach na'i gilydd, fel y mae eu dynodi'n bynciau *craidd* yn dangos, a bod hynny yn arwain yn ei dro at ymleiddio pynciau eraill fel pynciau celfyddydol (Hennessy *et al.*, 2001; Oelkers a Klee, 2007).

Mae Bernstein yn mynd yn ei flaen i ddiffinio dau fath o gwricwlwm. Yn y math cyntaf, mae ffiniau clir rhwng elfennau cynnwys y cwricwlwm ac maent 'wedi'u hynysu oddi wrth ei gilydd' (Bernstein, 1975/2003, t. 71). Mae cwricwlwm o'r math hwn yn *gasgliad*, lle mae cynnwys a chyfeiriad y cwricwlwm 'yn nwylo'r rheini sy'n ei addysgu' (*ibid.* t. 72) yn y pen draw. Mae Bernstein yn gwrthgyferbynnu hyn â chwricwlwm *integredig* lle mae elfennau'r cynnwys 'yn sefyll mewn perthynas agored â'i gilydd' (*ibid.*) a lle mae'r cynnwys yn isradd i'r syniad cyffredinol sy'n sail i'r cwricwlwm. Yn draddodiadol, mae'r math o gwricwlwm a gafwyd yn y DU wedi bod yn *gasgliad*, yn enwedig yn y cyfnod uwchradd. Mae'r model trefniadol wedi'i seilio ar bynciau, ac mae arbenigedd/meistrolaeth mewn pwnc wedi digwydd wrth i'r dysgwr fynd yn hŷn ac astudio ar gyfer arholiadau ôl-16. Bydd gwybodaeth ar y lefel hon yn fwy na chynnwys penodol yn unig; mae'n ddisgyblaeth 'gysegredig' sy'n meithrin pŵer yn y sawl sy'n ei dal (t. 74). Ar y llaw arall, mae cwricwlwm *integredig* yn system sy'n fwy agored a hyblyg lle gall athrawon fod yn fwy 'unedig' (t. 75) a chydweithredol, ond am nad hwn yw'r prif fodel (yn y cyfnod uwchradd, o leiaf) bydd yn galw ar athrawon i fabwysiadu dulliau newydd. Bydd golwg ar y sefyllfa yn yr Alban yn helpu i ddangos natur y ddwy ochr i'r ddadl ar integreiddio'r cwricwlwm: mae'r rheini sydd o blaid integreiddio yn credu nad yw diwygiadau'r cwricwlwm wedi mynd yn ddigon pell wrth herio 'tra-arglwyddiaeth y pynciau yn yr ysgol uwchradd' (Humes, 2013, t. 83) sydd wedi rhwystro newid, tra bo'r rheini ar ochr arall y ddadl yn credu mai annoeth fyddai colli cyrff a strwythurau traddodiadol. Nid yw ystyried natur gwybodaeth pwnc yn beth mor syml ag y gall ymddangos, ac rydym wedi dewis

edrych ar rai agweddau ar natur un pwnc—cerddoriaeth—er mwyn cynnig golwg ar y cymhlethdod a all godi wrth integreiddio astudiaeth o bynciau.

Mae Swanwick yn enwi ‘tair colofn mewn addysg gerddoriaeth: gofal am draddodiadau cerddorol; sensitifrwydd wrth fyfyrwyr; ymwybyddiaeth o’r cyd-destun cymdeithasol a chymuned’ (1988, t. 10), colofnau sy’n cysylltu anghenion yr unigolyn â’r cyd-destun cerddorol ehangach. Mae’r cwricwlwm cenedlaethol yn fwy arwynebol gan weld mai busnes craidd cerddoriaeth yw ‘cyfansoddi, perfformio ac arfarnu’ (Beauchamp, 2010, t. 306). Mae’r prosesau hyn yn galw am wybodaeth benodol sydd, yn achos Cymru, yn cynnwys yr elfennau cerddorol canlynol: ‘traw, hyd, cyflymder, ansawdd, gwead, dynameg, strwythur a distawrwydd’ (*ibid.*). Dyma’r wybodaeth ‘gysegredig’ ar lefel disgyblaeth a nodwyd gan Bernstein (1975/2003, t. 74) a hon yw’r sylfaen wybodaeth ‘y gellir adeiladu hyder ac addysgeg lwyddiannus arni’ (Beauchamp, 2010, t. 306).

Fodd bynnag, mae cerddoriaeth, fel pynciau eraill y celfyddydau, wedi cael ei hymyleiddio yn y cwricwlwm yng Nghymru ac mewn mannau eraill. Roedd nifer yr ymgeiswyr am TGAU yng Nghymru yn 2018 wedi gostwng 25% oddi ar 2014 (StatsCymru, 2018). Nid yw’n broblem newydd. Wrth edrych ar natur addysgu cerddoriaeth, tynnodd Wright (2008) sylw at y cymhlethdodau a wynebwr wrth geisio priodi diddordebau cerddorol disgyblion—‘y gerddoriaeth sydd o’u cwrmpas’, fel y mae Swanwick yn ei galw (1988, t. 143)—a galwadau’r cwricwlwm. Yn ei hastudiaeth, mae’n cyfeirio ar y tensiwn sy’n codi rhwng sicrhau ymroddiad i bwnc a meithrin meistrolaeth ynddo. Gan ddefnyddio cysyniad Bourdieu am *habitus* (h.y. y normau, gwerthoedd, sgiliau, etc. sy’n dod o’n profiadau fel unigolion) (Bourdieu, 1984), nododd Wright y gwahaniaeth rhwng y cwricwlwm/athro a’r disgybl o ran eu cysyniadau am gerddoriaeth. Er bod *habitus* cerddorol gan y glasod sy’n ‘tueddu i ddangos eu hymlyniad wrth is-ddiwylliant cymdeithasol penodol, y ceir nifer mawr ohonynt, yn cynnwys pop, rap, R’n’B, dawns, metel trwm, ac yn y blaen’, mae gogwydd yn y Cwricwlwm Cenedlaethol sydd, ‘er pob ymdrech gan athrawon cerddoriaeth galluog iawn’ (Wright, 2008, t. 398) yn ffafrio’r rheini sydd yn y lle gorau i gaffael y wybodaeth ‘gysegredig’ hon a nodwyd gan Bernstein (1975/2003, t. 74). Ar ben hynny, mae cymhwyso ‘addysgeg cerddoriaeth ffurfiol’ at gerddoriaeth boblogaidd yn dieithrio dysgwyr (Wright, 2008, t. 399).

Mae’r gwahaniaeth hwn yn y math o wybodaeth wedi’i nodi hefyd gan McPhail sy’n gwneud defnydd o deipoleg Bernstein drwy alw ffurfiau gwybodaeth yn *llorweddol* neu’n *fertigol* (2016, t. 1149). Gwybodaeth *llorweddol* yw ‘gwybodaeth bob dydd... a gafwyd mewn lleoliadau cymdeithasol anffurfiol’ (*ibid.*). Mae gwybodaeth o’r fath yn debygol o ddibynnu ar gyd-destun, o fod yn fyrfyfyr, ac o fod heb ei ffurfioli. Mae gwybodaeth *fertigol*, ar y llaw arall, ‘wedi’i seilio ar egwyddorion sy’n ei gosod mewn cyd-destun newydd ac mae’n dangos gwahanol raddau o integreiddio a chysyniadau sydd wedi’u datblygu mewn ffordd gronol sy’n cyd-ddibynnu ar gyd-destun’ (*ibid.*). Mewn geiriau eraill, gwybodaeth ddisgyblaethol yw hon. Gan gymhwyso’r deipoleg hon at bwnc cerddoriaeth, cynhaliodd McPhail astudiaeth o’r modd roedd athrawon cerddoriaeth yn datblygu eu dulliau o addysgu cerddoriaeth glasurol a cherddoriaeth boblogaidd. Roedd ei astudiaeth yn dangos bod athrawon yn profi tensiwn a oedd yn ymwneud â’r mathau o wybodaeth sy’n gysylltiedig â’r

ddau arddull cerddorol—'gwybodaeth anffurfiol am gerddoriaeth a gaffaelir yn gymdeithasol (cerddoriaeth boblogaidd) a gwybodaeth ddisgyblaethol (cerddoriaeth glasurol)' (*ibid.*)—y gyntaf yn wybodaeth *lorweddol* a'r olaf yn wybodaeth *fertigol*. Yr hyn sydd o ddiddordeb arbennig i'r astudiaeth hon yw bod McPhail wedi mabwysiadu cysyniad Bernstein am *ranbartholi* sy'n gweld disgyblaethau a oedd ar wahân yn draddodiadol yn cael eu hailgysyniadoli mewn grwpiau rhyngddisgyblaethol, gan gynnwys cerddoriaeth, er enghraifft, mewn grŵp celfyddydau (t. 1155).

Oherwydd natur gymhleth gwybodaeth pwnc, mae rhan hollbwysig i'w chwarae gan athrawon pwnc fel 'gweithredwyr ailgyd-destunoli' (t. 1163) drwy ddefnyddio eu gwybodaeth, eu profiad a'u harbenigedd i adnabod a nodi'r disgyrsiau gwybodaeth yn eu pwnc. Gellir defnyddio hyn i bennu cynnwys a dulliau addysgegol priodol i sicrhau ymroddiad gan fyfyrwyr a meithrin meistrolaeth yn y pwnc, gan wneud hynny hefyd o fewn cwricwlwm integredig.

Integreiddio'r cwricwlwm: trosolwg

Defnyddir nifer o dermau i ddisgrifio integreiddio o fewn y cwricwlwm. Mae'r mân wahaniaethau o ran ystyr rhwng y diffiniadau yn ein helpu i ddeall yr ystyriaethau a blaenoriaethau y bydd ysgol yn rhoi sylw iddynt. Mae Drake a Burns (2004) yn enwi tri chategori ar gyfer cwricwla integredig:

- *amlldisgyblaethol* (canolbwyntio ar y disgyblaethau, ond eu cysylltu drwy themâu);
- *rhyngddisgyblaethol* (trefnu'r cwricwlwm ar sail agweddau dysgu sy'n gyffredin rhwng y disgyblaethau, gan bwysleisio sgiliau rhyngddisgyblaethol rhwng y pynciau)
- *trawsddisgyblaethol* (athrawon yn seilio'r cwricwlwm ar gwestiynau disgyblion, e.e. ymchwilio i dopig drwy brosiect, fel bod y disgyblaethau'n isradd i'r topig)

Felly gall integreiddio'r cwricwlwm olygu amrywiaeth o ddulliau, a gellir cael gwahanol raddau o integreiddio. O fewn y categorïau a nodwyd gan Drake a Burns, mae amlygrwydd y disgyblaethau traddodiadol yn amrywio: dulliau *amlldisgyblaethol* sy'n rhoi'r lle mwyaf amlwg i ddisgyblaethau tra bydd dulliau *trawsddisgyblaethol* yn rhoi lle mwy amlwg i'r topig/prosiect.

Term arall a ddefnyddir yw addysgu a dysgu *trawsgwricwlaidd*. Mae Barnes yn credu bod dull trawsgwricwlaidd yn gwneud synnwyr mewn ysgolion gan fod 'ein profiad o'r byd yn un trawsgwricwlaidd' (2015, t. 1): byddwn yn gweld ac yn deall y byd o wahanol safbwyntiau. Mae Savage (2011, t. 8) yn disgrifio'r dull trawsgwricwlaidd fel un sy'n dangos 'sensitifrwydd tuag at wahanol feysydd pwnc ac yn syntheseiddio'r wybodaeth, y sgiliau a'r ddealltwriaeth sy'n codi ohonynt', gan awgrymu bod angen rhoi pwyslais ar wella'r ffordd y mae athrawon yn ystyried ac yn deall y cwricwlwm er mwyn caniatáu 'addysgeg fwy cyfoethog' (tt. 8–9).

Mae'r Cwricwlwm Drafft i Gymru (Llywodraeth Cymru, 2019b) yn diffinio dull rhyngddisgyblaethol fel un lle mae'r:

... dysgu yn canolbwyntio ar un ddisgyblaeth ar y tro gyda phob maes yn cael ei gysylltu gan y broses greadigol, y thema neu'r cyd-destun

diffiniad sy'n cyd-fynd yn agosach â diffiniad Drake a Burns o'r categori *amlddisgyblaethol*.

Felly mae'r syniad o gwricwlwm integredig yn un amlweddol ac yn agored i'w ddechongli, ond yr hyn sy'n gyffredin i'r syniadau sydd wedi'u disgrifio yma yw bod integreiddio 'yn ymwneud â gwneud cysylltiadau' ar draws ffiniau pwnc (Drake a Burns, 2004, t. 7).

Yn ei hadolygiad llenyddiaeth o *ddulliau rhyngddisgyblaethol*, mae Chettiparamb (2007) yn dangos y dadleuon cyffredinol o blaid cysylltu disgyblaethau traddodiadol, yn cynnwys y syniad bod dulliau rhyngddisgyblaethol un ai'n 'llenwi'r bylchau' (t. 13) a adawyd gan y disgyblaethau traddodiadol neu eu bod yn hwyluso 'rhagoriaeth sy'n fwy na'r hyn y gellid gobeithio ei gael byth drwy ddulliau disgyblaethol' (t. 13). Mae hefyd yn nodi'r ddadl bod arsylwi yn dangos bod dulliau rhyngddisgyblaethol eisoes wedi ennill eu plwyf 'a bod dulliau rhyngddisgyblaethol (gan amlaf) yn ffynnu'n ddisylw o fewn disgyblaethau' (t. 13). Mae Chettiparamb hefyd yn nodi dadleuon yn erbyn dulliau rhyngddisgyblaethol, yn cynnwys y syniad eu bod yn 'barasitig' (t. 16) gan fod arnynt angen y disgyblaethau er mwyn gweithio arnynt a'u bod yn 'defnyddio' y disgyblaethau (t. 16). Mae'n nodi'r ddadl bod dulliau rhyngddisgyblaethol 'yn anodd iawn eu cyflawni wrth ymarfer' (t. 16), a bod y syniadau creadigol sy'n codi ohonynt yn 'idiosyncratig' (t. 16) ac nad ydynt yn ganlyniad i 'drefnu gwybodaeth' (t. 16) ac, felly, na ellir sicrhau gwybodaeth o gwricwlwm o'r fath.

Mae McPhail (2018) yn ystyried y berthynas rhwng disgyblaethau ac integreiddio. Nid yw'n credu bod integreiddio'r cwricwlwm yn ddull digonol ar ei ben ei hun, ond mae o'r farn y gallai ysgolion weld bod integreiddio yn defnyddio:

cysyniadau a methodolegau sy'n ategu neu'n mynd law yn llaw â'i gilydd a fydd yn dyfnhau'r wybodaeth am dopig neu broblem benodol. (McPhail, 2018, t. 70)

Gellir gwella dysgu drwy ddulliau rhyngddisgyblaethol, ond mae angen gwreiddio gwybodaeth ddisgyblaethol yn gyntaf 'gan ei bod yn annhebygol y bydd cysylltiadau'n cael eu gwneud os nad yw cysyniadau disgyblaethol wedi'u deall yn gyntaf' (t. 71). Nid yw McPhail yn gweld integreiddio'r cwricwlwm yn ffordd wahanol i ddyysgu ond yn ffordd atodol.

Methodoleg

Am fod yr astudiaeth hon yn ceisio disgrifio profiadau a safbwyntiau'r athrawon Arloesi, mabwysiadwyd dull ansoddol. Cafwyd data ansoddol o ddwy ffynhonnell: 1) cyfweiliadau ag Arloeswyr a 2) sylwadau Arloeswyr wrth gwrdd yn eu grŵp Maes Dysgu a Phrofiad. Felly mae'r astudiaeth yn gwneud defnydd o ddata o gyfweiliadau lled-strwythuredig a nodiadau arsylwi/gwaith maes i gynnig dealltwriaeth o brofiad yr Arloeswyr.

Cyfweiliadau

Ar adeg casglu'r data, roedd 19 o Arloeswyr yn y grŵp ynghyd â nifer bach o aelodau ychwanegol (e.e. o Lywodraeth Cymru a Cymwysterau Cymru¹) i arwain a chefnogi'r grŵp. Cyfwelwyd 11 o Arloeswyr. Defnyddiwyd dull samplu bwriadus i ddewis y

cyfranogwyr, dull nad yw'n creu hapsampl na sampl gyfleus, fel y mae Bryman wedi nodi, ond yn cael ei ddyfeisio gyda 'nodau'r ymchwil mewn golwg' (2016, t. 408). Yn yr achos hwn, dewiswyd y sampl fel ei bod yn adlewyrchu i ryw raddau yr amrywiaeth o ysgolion a oedd yn cymryd rhan yn y grŵp Arloesi a'r mathau o gyd-destun a oedd iddynt. Dewiswyd cyfweleion o chwe ysgol gynradd, pedair ysgol uwchradd ac un ysgol arbennig, mewn lleoliadau ledled Cymru. Cynhaliwyd y cyfweiliadau mewn ysgolion dwyieithog, cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg.

Er mwyn disgrifio '*lleisiau a storïau unigol*' (Hennink *et al.*, 2011, t. 110) yr Arloeswyr, ffurfiwyd fframwaith o gwestiynau ar sail prif nodau'r astudiaeth. Yn gyntaf, holwyd yr athrawon am eu rôl fel Arloeswr, yn cynnwys beth roedd y rôl yn ei olygu, sut roeddent yn gweithio yn y grŵp Maes Dysgu a Phrofiad a natur eu gwaith yn eu hysgol eu hunain a thu hwnt. Wedyn, gofynnwyd set o gwestiynau a oedd yn ymwneud â'r cwricwlwm, er enghraifft, a oedd pynciau'r celfyddydau yn cael eu haddysgu drwy gwricwlwm *casgliad* neu gwricwlwm *integredig* (Bernstein, 1975/2003, t. 72), a pha newidiadau a oedd wedi digwydd o ganlyniad i'w gwaith arloesi. Gofynnwyd cwestiynau ychwanegol am natur yr ymgysylltu gan yr ysgol â Maes Dysgu a Phrofiad y Celfyddydau Mynegiannol ac am yr effaith ar ddysgwyr. Roedd amserlen y cyfweiliad lled-strwythuredig yn rhoi 'llawer o ryddid o ran y ffordd i ateb' (Bryman, 2016, t. 468). Roedd y cyfweiliadau, a gynhaliwyd rhwng Mai a Mehefin 2018, yn 45–60 munud o hyd ac wedi'u recordio ar offer clywedol. Cynigiwyd y dewis o gynnal y cyfweiliadau yn Gymraeg neu Saesneg i'r cyfweleion.

Arsylwi

Hefyd arsylwyd yr Arloeswyr wrth eu gwaith yn y grŵp, i helpu'r ymchwilwyr i'w dadansoddi 'yn eu neilltuolrwydd amseryddol a lleol' (Flick, 2014, t. 22). Roeddent yn cwrdd fel grŵp Maes Profiad a Dysgu am ddau ddiwrnod bob mis mewn gwahanol leoliadau ledled Cymru. Yn y cyfarfodydd, canolbwyntiwyd ar ddylunio fframwaith y cwricwlwm a threialu strategaethau yn eu hysgolion. Er mwyn cael dealltwriaeth o rôl yr Arloeswyr, roedd yr ymchwilydd arweiniol yn bresennol mewn dau o'r cyfarfodydd hyn er mwyn egluro'r ymchwil, cael cydsyniad gan yr Arloeswyr ar gyfer cymryd rhan ac arsylwi gwaith yr Arloeswyr. Roedd hyn yn rhoi cyfle 'i arsylwi pethau fel y maent yn digwydd fel arfer' (Denscombe, 2017, t. 225).

Dadansoddi

Casglwyd data o'r arsylwi ar ffurf nodiadau gwaith maes ac roedd y data hyn yn helpu i drionglu'r data a gasglwyd drwy gyfweiliadau. Dadansoddwyd trawsgrifiadau'r cyfweiliadau drwy godio anwythol (Hennink *et al.*, 2011, t. 210) gan nodi themâu yn y data a gasglwyd, er bod fframwaith cysyniadol yr astudiaeth yn dylanwadu ar y strwythur codio cyffredinol. Roedd y dadansoddiad cyntaf wedi codi amrywiaeth fawr o godau, a mireiniwyd y rhain drwy ddadansoddiadau dilynol i gyrraedd nifer llai o wahanol themâu a oedd yn ymwneud â phrofiad yr Arloeswyr, effeithiolrwydd yr Arloeswyr, yr effaith ar y cwricwlwm a'r gwahaniaethau a arsylwyd yn y cyfnodau cynradd ac uwchradd.

Cyfleoedd a heriau wrth integreiddio'r cwricwlwm

Mae'r data a gasglwyd yn cynnig cipolwg ar y cwricwlwm sy'n datblygu, lle mae'r Arloeswyr yn gyswllt dros dro rhwng yr hen gwricwlwm a'r cwricwlwm newydd. Mae eu profiadau'n taflu goleuni ar yr agweddau cysyniadol, ymarferol ac affeithiol o fod yn Arloeswr cwricwlwm. Mae'n bwysig nodi eu bod hefyd yn ein gwneud yn fwy ymwybodol o faterion sy'n gysylltiedig â chysondeb a chydlyniant y cwricwlwm newydd ar draws y cyfnodau cynradd ac uwchradd.

Cyfwelwyd yr athrawon canlynol (rhoddwyd ffugenw i bob un) ar gyfer yr astudiaeth hon:

Cynradd ac Arbennig
Uwchradd

Bronwen, Charles, Delia, Francis, Harriet, Jenna, Kim
Ashley, Elaine, Gina, Iona

Gan fod y cyfranogwyr yn dod o boblogaeth fach, a dim ond un neu ddau o athrawon yn cynrychioli pob pwnc o bosibl, nid yw pynciau'r athrawon uwchradd wedi'u dangos ac ni ddefnyddir unrhyw enw a fyddai'n rhoi lle i ddyfalu'r pwnc, er mwyn sicrhau bod y cyfranogwyr yn ddienw.

Mae barn yr athrawon cynradd ac uwchradd wedi'i chofnodi a'i dadansoddi yma o dan y penawdau canlynol:

1. Y cyfleoedd a gynigir gan gwricwlwm Celfyddydau Mynegiannol integredig
2. Yr heriau allweddol o gwricwlwm integredig i ysgolion cynradd
3. Yr heriau allweddol o gwricwlwm integredig i ysgolion uwchradd

Y cyfleoedd a gynigir gan gwricwlwm Celfyddydau Mynegiannol integredig

Roedd yr holl Arloeswyr a gyfwelwyd yn unfryd yn eu hymrwymiad i'r celfyddydau mewn addysg:

...yn fy marn i, mae'r ffaith eu bod nhw [Llywodraeth Cymru] yn dweud bod y celfyddydau'n bwysig, yn beth mawr iawn... (Elaine)

Mewn cyfnod pan fo'r celfyddydau wedi colli statws mewn addysg (Hennessy *et al.*, 2001; Snook a Buck, 2014) roedd eu cydymrwymiad i'r celfyddydau yn gweithio fel 'glud' dyheadol.

Roedd eu hymrwymiad i'r celfyddydau'n glir. Fodd bynnag, nid er mwyn ystyried a ddylid dysgu pynciau'r celfyddydau gyda'i gilydd roeddent wedi dod at ei gilydd fel grŵp Arloesi, ond er mwyn creu fframwaith ar gyfer y ffordd i addysgu'r celfyddydau o fewn y cwricwlwm. Yn gyntaf, roedd yn rhaid i'r Arloeswyr dderbyn y syniad o gwricwlwm integredig:

[Ar y dechrau] roedden ni wedi treulio llawer o amser yn trafod manteision ac anfanteision y dull rhyngddisgyblaethol. Ond rwyf yn credu'n sicr bellach mai'r dull rhyngddisgyblaethol yw'r ffordd ymlaen, gan fod cynifer o gysylltiadau rhwng y ffurfiau celfyddydol, y disgyblaethau celfyddydol. (Ashley)

Mae Ashley, sy'n athro uwchradd, yn adlewyrchu'r newid agwedd a ddigwyddodd, yn enwedig ymysg athrawon uwchradd. Roedd yr Arloeswyr wedi defnyddio deialog

i ymchwilio i'r cysylltiadau posibl rhwng pynciau sydd wedi bod ar wahân yn draddodiadol ond, ar gyfer cwricwlwm integredig, roedd angen iddynt ddod o hyd i dir cyffredin:

Gallech chi fod yn gerddor, yn ddawnsiwr, yn arbenigwr ar y celfyddydau, ond beth sy'n wirioneddol bwysig ar draws ein disgyblaethau yw'r hyn rydyn ni'n ei gynnig sy'n gyffredin.
(Bronwen)

Roedd angen i'r athrawon gysyniadoli cwricwlwm integredig. Gan ddefnyddio trosiad y 'tair colofn ganolog' a ddefnyddiwyd gan Swanwick (1988, t. 10), roeddent wedi mabwysiadu cysyniadau a oedd yn dwyn i gof y cwricwlwm cenedlaethol presennol ar gyfer cerddoriaeth—'cyfansoddi, perfformio ac arfarnu' (Beauchamp, 2010, t. 306)—wrth ffurfio tair colofn addysgegol i'w dull o weithredu:

- *ymchwilio a phrofi*
- *creu a mynegi*
- *ymateb a myfyrio.*

Roedd y colofnau hyn yn bwynt cyfeirio i'r grŵp wrth iddynt ddyfeisio'r fframwaith cwricwlwm. Roeddent yn cynnig ffordd i greu'r cwricwlwm *integredig*, a ddisgrifiwyd gan Bernstein, lle mae'r gwahanol elfennau'n gallu 'sefyll mewn perthynas agored â'i gilydd' (1975/2003, t. 72). Fodd bynnag, gallai'r dulliau o weithredu yn yr ystafelloedd dosbarth fod yn wahanol iawn, fel y mae'r enghreifftiau hyn am wersi cerddoriaeth mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yn dangos:

Fyddwn ni ddim yn cael gwers cerddoriaeth ar wahân o reidrwydd... Os oedden ni'n edrych ar yr Ail Ryfel Byd, er enghraifft, bydden ni'n cyfansoddi ychydig o gerddoriaeth i fynd gydag animeiddiad y gallen ni fod wedi'i wneud i ddisgrifio rhyw agwedd ar yr Ail Ryfel Byd. Wëdyn bydden ni'n tracio hynny gan ddefnyddio'r tair colofn hynny. (Cynradd)

Pan fyddaf i'n addysgu am gyfnodau cerddoriaeth, er enghraifft, mewn dosbarth cyfnod allweddol pedwar a'n bod ni'n edrych ar y Dadeni, Baróc, y cyfnodau clasurol, y cyfnodau rhamantaidd, byddwn i bob amser yn dangos ac yn rhannu celfyddyd y cyfnodau hynny gan eu bod wedi'u cysylltu â'i gilydd. (Uwchradd)

Roedd yr Arloeswyr yn chwilio am y 'cysylltiadau' (Drake a Burns, 2004, t. 7) o fewn eu darpariaeth. Fodd bynnag, mae gwahaniaethau clir rhwng y ddau ddull o weithredu. Mae'r enghraifft o'r cyfnod cynradd yn dangos bod y ddisgyblaeth yn isradd i'r topig ac felly mae'n dilyn llwybr *trawsddisgyblaethol*. Mae'r enghraifft o'r cyfnod uwchradd yn dangos dull *amlddisgyblaethol* o weithredu lle mae cerddoriaeth yn brif bwnc, wedi'i ategu gan gelfyddyd mewn rôl atodol. Mae'r gwahaniaeth hwn yn nodweddiadol o'r dulliau gwahanol o weithredu rhwng Arloeswyr cynradd ac uwchradd.

Roedd yr Arloeswyr hefyd wedi nodi buddion a oedd yn ymwneud yn fwy penodol â'r dysgwyr eu hunain:

Rwyf am gael celfyddyd er mwyn celfyddyd, ond rwyf hefyd am weld addysgeg y celfyddydau'n gafaél, yn bachu, i dynnu'r plant hyn drwy'r drws ac i ddysgu. (Kim)

Ond mae'r plant yn fwy hyderus o lawer erbyn hyn, ac efallai mai'r rheswm am hynny yw eu bod nhw wedi cael mwy o gyfle i rannu syniadau a bod eu gwaith yn cael ei werthfawrogi'n fwy.
(Delia)

Rwy'n meddwl bod plant yn mwynhau'r celfyddydau. Rwy'n meddwl bod pob un ohonon ni, ar un ystyr. Mae pob un ohonon ni'n eu mwynhau am eu bod nhw'n rhoi amser i ni fyfyrïo a bod ar ein pen ein hunain a chael cyfnod o dawelwch. (Francis)

Roedd nifer o'r Arloeswyr yn gweld bod ymddiddori, mwynhau a bod yn hyderus yn y celfyddydau yn ganlyniadau llesol i gwricwlwm integredig ac yn bwysig ar gyfer datblygiad yr unigolyn.

I grynhoi, roedd yr Arloeswyr yn gweld bod darparu statws ac amser yn y cwricwlwm i'r celfyddydau yn fudd sylfaenol a hanfodol yn eu gwaith; roedd hyn yn rhoi nod cyffredin iddynt. Roedd sefydlu fframwaith addysgegol cyffredin (eu 'tair colofn') yn agwedd bwysig ar hybu integreiddio. Roedd Arloeswyr cynradd ac uwchradd wedi cyfeirio at y buddion roedd dysgwyr yn eu cael o gwricwlwm celfyddydau, yn enwedig o ran meithrin hyder, ymgysylltu a mwynhau dysgu. Roedd yr holl Arloeswyr wedi ymrwmo i integreiddio ar ryw ffurf ond nid o reidrwydd yr un ffurf benodol. Nesaf byddwn yn ystyried yr heriau roedd yr Arloeswyr yn eu hwynebu:

Yr heriau allweddol o gwricwlwm integredig i ysgolion cynradd

Roedd yr ymatebion gan yr holl Arloeswyr cynradd yn dangos yn gyffredinol eu bod yn derbyn ac yn cadarnhau bod angen mabwysiadu dull o addysgu'r celfyddydau drwy gwricwlwm integredig. Dywedodd yr Arloeswyr cynradd fod eu cydweithwyr mewn ysgolion yn croesawu'r datblygiad:

Roedd yr holl staff yn gadarnhaol iawn (Harriet).

Roedd unrhyw amheuan cychwynnol wedi chwalu wedi iddynt ddechrau ar y broses Arloesi gan eu bod

...yn sylweddoli beth yw'r potensial sydd gennyn ni fel ysgol. (Delia)

Roedd un cydweithiwr cynradd yn rhag-weld ymateb cadarnhaol yn fwy cyffredinol gan ysgolion cynradd:

Bydd cydweithwyr mewn ysgolion cynradd yn ei groesawu â breichiau agored. (Bronwen)

Er hynny, mae cydweithwyr hefyd yn wynebu nifer o heriau yn y cyfnod cynradd. Maent yn cael eu trafod yma o dan ddau bennawd:

- a. datblygu pynciau
- b. datblygu athrawon

Datblygu pynciau. Un rheswm dros yr agwedd gadarnhaol a nodwyd uchod yw bod cydweithwyr cynradd eisoes yn gyfarwydd â model integredig. Maent wedi gweithio ar broses flaenorol i ddatblygu'r cwricwlwm drwy gyflwyno Fframwaith y Cyfnod Sylfaen (Llywodraeth Cymru, 2015b). Mae Fframwaith y Cyfnod Sylfaen yn amlinellu'r cwricwlwm ar gyfer dysgwyr 3-7 blwydd oed yng Nghymru. Mae wedi'i drefnu ar sail meysydd dysgu ac yn rhoi pwyslais ar ddulliau trawsgwricwlaidd a dysgu a arweinir gan y plentyn. O ganlyniad i hyn, mae dull integredig yn 'fara'menynd' (Bronwen) i ysgolion cynradd ac mae 'ysgolion da yn weddol agos i'r... cwricwlwm

newydd' yn barod a'r cwbl sydd ei angen yw ychydig o 'fân newidiadau' yn eu dull o weithredu (Charles).

Mae Francis yn disgrifio sut mae'r dull yn cael ei roi ar waith:

Mae'r plant yn creu dechrau'r topig. Maen nhw'n cynhyrchu eu cwestiynau eu hunain, er enghraifft, "Pa mor dal oedd y deinosoriaid tybed" ... wedyn byddwn yn creu gwersi ar sail y cwestiynau hyn. Y plant sy'n awgrymu'r gwersi, ac rydyn ni'n creu'r gwersi o hynny ymlaen, felly mae hyn yn eu grymuso nhw.

Mae hyn yn ddisgrifiad o ddull *trawsddisgyblaethol* (Drake a Burns, 2004) lle mae'r cwricwlwm wedi'i seilio ar gwestiynau a ofynnir gan y dysgwyr. Mae gwybodaeth pwnc yn cael ei gweld yn israddd i gwestiynau'r dysgwyr ac i'r topig sy'n cael ei astudio.

Yng ngolwg cydweithwyr cynradd, mae'r newidiadau yn y cwricwlwm yn gyson â'u profiadau a'u dulliau gweithredu presennol. Mae'r her sy'n codi mewn perthynas â'r dull *trawsddisgyblaethol* hwn yn ymwneud â dyfnder ac ehangder y wybodaeth pwnc a gaiff ei haddysgu. Gan wneud defnydd o deipoleg gwybodaeth lorweddol a fertigol Bernstein, mae McPhail (2016, t. 1149) yn nodi bod dysgu llorweddol yn tueddu at 'wybodaeth bob dydd' sy'n 'dibynnu ar gyd-destun' ac sydd o natur '*ad hoc*', tra bo gwybodaeth fertigol 'wedi'i seilio ar egwyddorion ailgyd-destunoli' ac yn dangos 'datblygu ar gysyniadau sy'n annibynnol ar gyd-destun'. Mae McPhail yn dadlau bod gwanhau neu gyfuno disgyrsiau llorweddol a fertigol yn gallu arwain at ddealltwriaeth gan ddysgwyr o'r ffordd i gymhwyso gwybodaeth (e.e. chwarae cordiau ar gitâr) ond nid at ddealltwriaeth o'r 'systemau cymhleth' sylfaenol (e.e. deall harmoni cyweiraidd) (2016, t. 1150). Felly, mae cwestiynau'n codi ynghylch y ffordd y mae natur *ad hoc* a chyd-destunol y prosiectau thematig, fel yr un a nodwyd uchod, yn gallu sicrhau bod y wybodaeth ddisgyblaethol angenrheidiol yn cael ei haddysgu a'i dysgu ac felly atal gosod terfynau ar wybodaeth dysgwyr. Roedd yr enghreifftiau o ymarfer a gynigiwyd gan yr Arloeswyr yn dangos bod y disgwrs yn ymwneud â gwybodaeth *lorweddol* yn bennaf (McPhail, 2016) a phrin oedd y dystiolaeth yn ymatebion yr Arloeswyr fod digon o ystyriaeth wedi'i roi i ddatblygu gwybodaeth pwnc yn y celfyddydau.

Her sy'n gysylltiedig â hyn yw a fydd ysgolion cynradd yn *addysgu* gwybodaeth a sgiliau'r meysydd pwnc neu a fyddant yn *defnyddio* meysydd pwnc yn unig. Yn y celfyddydau mynegiannol, rhaid cynnig cwricwlwm i'r dysgwyr mewn pum maes: celfyddyd, dawns, cyfryngau digidol/ffilm, drama a cherddoriaeth. Er ei bod yn bosibl bod y meysydd hyn yn gyfarwydd yn yr ystafell ddosbarth gynradd, roedd rhai o Arloeswyr y cyfnod cynradd wedi cyfaddef eu bod yn feysydd y gellid eu defnyddio wrth addysgu pynciau eraill, yn hytrach na'u haddysgu. Nododd Harriet na ddylai athrawon gymryd os yw plant:

...wedi llwio poster, eu bod nhw wedi gwneud celfyddyd heddiw am eu bod nhw wedi defnyddio pennau ffelt.

Fel yr eglurodd:

...nid gwers celfyddyd oedd honno; gwers llythrennedd oedd honno am eu bod nhw'n meddwl am strwythurau ysgrifennu a sut i gyflwyno ysgrifennu perswadiol mewn ffordd briodol ar boster, ond maen nhw'n meddwl mai celfyddyd yw hi am eu bod nhw'n defnyddio deunyddiau celf.

Her fwy sylfaenol yw a fydd amser ar gyfer pum maes y celfyddydau yn y cwricwlwm. Nododd Delia fod y celfyddydau'n cael eu hymyleiddio yn y cwricwlwm ar hyn o bryd:

Mewn lleoliadau cynradd, yn enwedig yn achos y celfyddydau mynegiannol, gwaetha'r modd, rhaid dweud mai pynciau'r celfyddydau mynegiannol yw'r rhai sy'n cael eu gwrthio o'r neilltu am fod rhaid i ni orffen gwaith ar lythrennedd a rhifedd.

Mewn cwricwlwm lle mae blaenoriaethau'n cystadlu â'i gilydd, a'r 'prif sylw yn cael ei roi i bynciau craidd'—h.y. Saesneg, mathemateg, a gwyddoniaeth (Hennessy *et al.*, 2001, t. 53)—mae perygl i'r celfyddydau gael eu gadael o'r neilltu. Roedd yr Arloeswyr yn obeithiol na fydd hyn yn digwydd ond roeddent yn cydnabod y perygl.

Her ychwanegol i ysgolion cynradd yw sicrhau adnoddau digonol ar gyfer gwahanol feysydd y celfyddydau. Nododd Harriet:

Ychydig iawn o arian sydd gennyn ni ar gyfer hyn... Er enghraifft, ar gyfer cerddoriaeth... mae gennyn ni ddau ddrwm Affricanaidd a'r offer taro a phâr o seiloffonau a glockenspiele. Does gennyn ni fawr ddim mewn gwirionedd.

Mae'n debygol y bydd darparu adnoddau digonol ar gyfer pob maes yn ystyriaeth bwysig mewn ysgolion cynradd.

Datblygu athrawon. Roedd mwyafrif yr Arloeswyr cynradd a holwyd heb ennill cymwysterau ffurfiol yn y celfyddydau:

Dydw i ddim wedi cael fy hyfforddi mewn unrhyw un o'r celfyddydau. (Francis)

Doeddwn i ddim wedi gwneud celfyddydau mynegiannol ar gyfer TGAU hyd yn oed. (Harriet)

Er hynny, at ei gilydd roeddent yn gadarnhaol drwy'r amser ynghylch eu gallu i addysgu'r holl bynciau, yn bennaf am eu bod yn ymddiddori yn y celfyddydau:

Dydw i ddim yn arlunydd. Dydw i ddim yn arbenigwr... ond rwy'n hoffi celfyddyd. (Charles)

Nid oedd yr Arloeswyr cynradd yn credu bod diffyg arbenigaeth pwnc yn rhwystr i addysgu nac arwain maes cwricwlwm yn y cyfnod cynradd.

... dydyn ni ddim yn arbenigwyr mewn celfyddyd, cerddoriaeth, ond rhaid i ni gael gwybodaeth amdano er mwyn ei addysgu. (Francis)

Cerddoriaeth oedd y pwnc roedd y rhan fwyaf o'r Arloeswyr cynradd wedi'i nodi fel un lle'r oeddent yn teimlo'n llai hyderus am eu gwybodaeth pwnc:

Rwy'n credu y bydd cerddoriaeth yn anodd i ni bob amser. Mae pob un ohonon ni'n gallu gwneud rhywfaint ond dydyn ni ddim yn arbenigwyr. (Charles)

Roedd rhywfaint o gydnabyddiaeth i'r posibilrwydd y bydd angen datblygu gwybodaeth a sgiliau athrawon:

Rydyn ni eisoes wedi dilyn hyfforddiant mewn ffilm a chyfryngau digidol fel ysgol. A hyfforddiant mewn cerddoriaeth—rydyn ni wedi trefnu hynny ar gyfer y diwrnod cyntaf yn ôl ym mis Medi. Rydyn ni wedi gweld bod dawns—drwy gynnal arolygon llais y disgybl hefyd—yn faes arall. (Delia)

Mae cydnabod yr angen am ddatblygu athrawon yn bwysig. Nid yw'n ofynnol bellach i athrawon cynradd newydd yng Nghymru fod ag arbenigaeth pwnc. Fodd bynnag, os yw athrawon i gael y wybodaeth sydd ei hangen i weithio gyda'r disgyrsiau gwybodaeth *lorweddol* a gwybodaeth *fertigol*, yna bydd angen iddynt fod yn hyderus yn eu gwybodaeth pwnc. Mae arbenigedd athrawon o ran cynnwys ac addysgeg yn elfen hanfodol yn y ddarpariaeth er mwyn iddynt fod yn 'weithredwyr ailgyd-destunoli' gyda'r gallu 'i adeiladu cwricwla mewn partneriaeth â'u myfyrwyr' (McPhail, 2016, t. 1163). Mae'n ymddangos bod angen archwilio gwybodaeth, sgiliau a hyder athrawon cynradd, a darparu datblygiad proffesiynol priodol ar ôl hynny:

Yr heriau allweddol o gwricwlwm integredig i ysgolion uwchradd

Mae'n ymddangos bod yr heriau y mae ysgolion uwchradd yn eu hwynebu yn rhai mwy sylfaenol na'r rheini a wynebwr gan gydweithwyr cynradd. Rydym yn trafod rhai o'r prif ystyriaethau yma o dan y penawdau hyn:

- a. Ymgysylltu ag athrawon
- b. Datblygu gwybodaeth pwnc a meistrolaeth pwnc

Ymgysylltu ag athrawon. Ar adeg y cyfweiliadau, roedd yn ymddangos bod yr athrawon Arloesi uwchradd yn gadarnhaol ynghylch mabwysiadu dull integredig, wedi iddynt gychwyn a threialu newidiadau yn y cwricwlwm yn eu hysgolion. Fodd bynnag, roedd eu hagwedd yn wahanol iawn ar ddechrau'r broses:

Fel Maes Dysgu a Profiad, roedden ni'n teimlo'n ofnadwy. (Gina)

Roedd dwy garfan. Roedd rhai'n dweud, 'Mae gennyn ni radd. Mae gennyn ni arbenigaethau. Pa werth fyddai hi i mi geisio addysgu yn y maes hwnnw lle nad ydwr i'n hyderus?' (Iona)

Roedd gwahaniaeth amlwg o ran *habitus* (Bourdieu, 1984) rhwng athrawon cynradd ac athrawon uwchradd. Tra oedd croeso i'r newidiadau ymysg athrawon cynradd a oedd wedi arfer gweithio'n hyblyg ac ar sail themâu, roedd Arloeswyr uwchradd yn teimlo eu bod yn her fawr ac mae geiriau'r ddwy athrawes uchod yn dangos ymateb emosiynol cryf. Mae *habitus* athrawon uwchradd wedi'i wreiddio yn eu pwnc; maent yn mynegi eu hunaniaeth drwy eu pwnc. Roedd yr holl gyfweleion uwchradd wedi rhoi eu harbenigaeth pwnc yn deitl swydd ar ddechrau'r cyfweiliad. Dywedodd un o'r athrawon wedyn yn y cyfweiliad ei fod bellach yn ei alw ei hun yn athro celfyddydau mynegiannol ond ar y dechrau roedd wedi enwi ei bwnc. Fel y mae Iona yn awgrymu uchod, mae arbenigaeth pwnc yn rhoi hyder yn yr ystafell ddosbarth hefyd. Mae'n ymddangos bod dileu eu sylfaen pwnc yn dileu ffynhonnell eu statws, eu gwerth ac felly eu hyder yn yr ystafell ddosbarth. Roedd hyn wedi profi'n fygythiol iawn i rai ac, yn wir, cyfeiriodd dau o'r athrawon Arloesi at ddigwyddiadau lle'r oedd cydathrawon wedi bod yn ddagreuol oherwydd eu hofn o orfod addysgu mewn meysydd eraill yn y cwricwlwm.

Thema a gododd droeon yn y cyfweiliadau oedd yr angen am newid *meddylfryd* ar ran athrawon. Roedd y pwyslais ar feddylfryd yn dangos bod gwaith yr Arloeswyr yn golygu llawer mwy na datrys sut i reoli a gweithredu newid; ar y dechrau roedd

yn ymwneud yn bennaf â dylanwadu a pherswadio. Mae Elaine yn nodi ei bod wedi wynebu her wrth argyhoeddi cydathrawon o'r sail resymegol dros y newid a'r ysgogiad iddo:

Hwnnw oedd y maen tramgwydd cyntaf: dod yn ôl i'r ysgol a chwrdd â thîm staff newydd ... a'u perswadio y byddai hyn yn beth da.

Fel y mae Elaine yn nodi, roedd yr agwedd hon ar y rôl yn fwy anodd i Arloeswyr uwchradd oherwydd yr amrywiaeth o bobl a buddiannau. Cafwyd ymatebion cymysg i'r newidiadau arfaethedig gan gydathrawon yr Arloeswyr uwchradd, yn amrywio o ymdeimlad cadarnhaol cyffredinol i 'negyddoldeb llwyr' (Gina). Ar y dechrau, 'roedd pobl yn synnu'n fawr' (Iona) at gwmpas y gwaith ac roedd y graddau roedd cydathrawon yn cymryd rhan yn amrywiol o hyd:

Hyd yn oed o fewn yr adran, rydyn ni ar gamau datblygu gwahanol, ond rydyn ni wedi cyflawni llawer. (Elaine)

Y 'trobwynt mawr' (Gina) i'r athrawon uwchradd oedd cael mewnwelediad i'r ffordd y mae athrawon cynradd yn addysgu. Drwy gydweithio yn y grŵp Maes Dysgu a Phrofiad, roedd modd i athrawon uwchradd gael gwell dealltwriaeth o'r dulliau seiliedig ar thema/topig a geir mewn ysgolion cynradd, a oedd yn dangos cwricwlwm.

...lle mae pethau'n gwneud gwell synnwyr o lawer am fod popeth yn fwy cysylltiedig. (Gina)

Mae Ashley hefyd yn sôn am gydathrawon yn troi oddi wrth 'weithio mewn seilios' gan gyfeirio at wahanu pynciau o fewn y cwricwlwm a hefyd at y rhaniadau ffisegol sy'n bodoli mewn ysgolion, lle mae'r celfyddydau'n cael eu haddysgu mewn gwahanol rannau o'r ysgol. Y goblygiad sy'n codi o hyn yw bod angen rhoi ystyriaeth ofalus i agosrwydd ffisegol y meysydd cwricwlwm os ydynt i gydweithio'n effeithiol.

Er cymaint y gwaith sy'n cael ei wneud gan yr Arloeswyr, mewn rhai achosion dros gyfnod o ddwy flynedd bron, roedd rhai cydathrawon yn eu hysgolion yn amharod o hyd i gymryd rhan mewn gwaith Arloesi yn yr ysgol. Mewn un achos, lle'r oedd Arloeswr wedi gadael yr ysgol i dderbyn swydd arall, nid oedd neb arall yn yr ysgol yn barod i gymryd rôl yr Arloeswr. Roedd hyn er gwaethaf y ffaith bod yr ysgol wedi cymryd rhan mewn gwaith Arloesi am rai misoedd cyn i'r Arloeswr adael. Mae'n debygol y bydd cynnwys athrawon ym mhroses integreiddio'r cwricwlwm yn rhwystro mawr mewn rhai achosion.

Datblygu gwybodaeth pwnc a meistrolaeth pwnc. Roedd yr Arloeswyr uwchradd yn wynebu her fwy o lawer o ran y ffordd i reoli'r broses o gyflwyno cwricwlwm integredig. Roedd Arloeswyr cynradd yn mwynhau mwy o hyblygrwydd wrth ddylunio eu cwricwlwm oherwydd, yn gyffredinol, bydd athrawon cynradd yn addysgu un dosbarth drwy'r dydd, felly gallant reoli amseriadau ac adnoddau yn fwy hyblyg. Roeddent yn tueddu i ffafrio model *trawsddisgyblaethol* (Drake a Burns, 2004) lle'r oedd topig yn cael ei drafod drwy ofyn cwestiynau o dan arweiniad disgyblion. Roedd llai o hyblygrwydd gan yr Arloeswyr uwchradd oherwydd y ffordd y mae pynciau'n cael eu hamserlennu ar wahân yn y cwricwlwm uwchradd a'r ffaith bod athrawon yn gorfod addysgu ar draws nifer o grwpiau blwyddyn. Felly roedd Arloeswyr uwchradd wedi mabwysiadu nifer o wahanol ddulliau, yn cynnwys amserlennu

diwrnodau Celfyddydau Mynegiannol arbennig ar gyfer grwpiau blwyddyn, lle'r oedd yr amserlen arferol yn cael ei rhoi o'r neilltu er mwyn darparu gweithgareddau a oedd yn canolbwyntio ar y celfyddydau. Fel arall, byddent yn neilltuo amser ar gyfer digwyddiadau arbennig neu ymweliadau, e.e. ymweld â theatr. Y model a fabwysiadwyd amlaf, fodd bynnag, oedd amserlennu 'Celfyddydau Mynegiannol' ar gyfer Blwyddyn 7, er enghraifft, a'r athrawon celfyddydau yn eu haddysgu mewn ffordd *amlddisgyblaethol* (Drake a Burns, 2004), h.y. dechrau ag un maes pwnc a chwilio am y cysylltiadau â phynciau eraill.

Roedd hyn yn galw am newidiadau logistaidd (e.e. amserlennu) ond yn bwysicach na hynny, fodd bynnag, roedd yn galw am fwy o hyblygrwydd ar ran athrawon unigol. Roedd angen iddynt edrych y tu hwnt i'w maes pwnc 'eu hunain' a chynnwys cysylltiadau â meysydd pwnc eraill. Mae Ashley yn rhoi blas o'r cwricwlwm sy'n datblygu:

Rydyn ni'n addysgu'r celfyddydau mynegiannol i flwyddyn saith—mae'r geiriau 'celfyddydau mynegiannol' ar yr amserlen—ac rydyn ni'n defnyddio—yn ceisio defnyddio—dull rhyngddisgyblaethol. Maen nhw'n dal i symud rhwng ystafelloedd dosbarth, felly maen nhw'n gwybod eu bod mewn ystafell gelfyddydau neu mewn gofod cerddoriaeth neu mewn gofod drama. Er hynny, rydyn ni'n ceisio cynnwys y cysylltiadau rhwng yr holl ddisgyblaethau a chael ysbrydoliaeth o'r rheini yn ein haddysgu.

Creu cysylltiadau cynhyrchiol rhwng y pynciau oedd un o brif uchelgeisiau'r athrawon uwchradd:

Daethon nhw ataf i i gael gwersi cerddoriaeth, ond roeddwn i wedi dechrau drwy sôn am y celfyddydau. Pan ddywedais i wrthyn nhw, "Gadewch i ni newid tôn hwnnw," dywedais i, "Allwch chi ddefnyddio tôn neu draw mewn celfyddyd? Sut allen ni...?" pethau felly, dim ond gwneud cysylltiadau.

Yn y tynnu sylw at y cysylltiadau rhwng meysydd, rydym yn gweld yr ymgais i *ranbartholi* gwybodaeth a nodwyd gan McPhail (2016) wrth ddwyn ynghyd y wybodaeth pwnc o feysydd cysylltiedig. Er hynny, roedd natur *ad hoc* i'r enghreifftiau o *ranbartholi* gwybodaeth a gynigiwyd gan yr Arloeswyr. Roedd un pwnc yn cael blaenoriaeth, ac yn darparu'r wybodaeth *fertigol* neu ddisgyblaethol, tra oedd y wybodaeth o feysydd eraill yn wybodaeth *lorweddol* neu'n wybodaeth bob dydd. Mae'n ymddangos y bydd angen mapio'r cwricwlwm yn ofalus er mwyn sicrhau bod pob un o'r celfyddydau mynegiannol yn cael ei hastudio'n ddigon manwl.

Mater pwysig arall i athrawon uwchradd yw sicrhau bod myfyrwyr wedi'u paratoi'n briodol at arholiadau allanol. Yng Nghymru, TGAU yw'r prif gymwysterau y mae myfyrwyr yn astudio ar eu cyfer rhwng 14 ac 16 oed. Wedyn gall myfyrwyr arbenigo ymhellach yn 16–18 oed, drwy astudio ar gyfer cymwysterau Safon Uwch, er enghraifft. Mae'r cyhoedd yn gwybod am yr arholiadau hyn ac yn 'ymddiried' ynddynt (Cymwysterau Cymru, dim dyddiad). Mae athrawon yn sensitif iawn i'r goblygiadau i asesu o ganlyniad i newid yn y cwricwlwm, yn enwedig yng nghyd-destun y diwylliant sydd wedi codi mewn addysg sy'n rhoi pwys mawr ar atebolrwydd athrawon (Holloway *et al.*, 2017, t. 2).

Mae'n bosibl bod y model ar gyfer amserlennu'r celfyddydau mynegiannol i fyfyrwyr Blwyddyn 7 neu Flwyddyn 8 yn darparu profiadau ehangach i ddysgwyr ac yn eu paratoi'n gynharach mewn rhai meysydd:

Mae fy nghydathrawes ... yn dweud bod y plant, pan fyddan nhw'n dod ati ym mlwyddyn 10, ei bod hi eisoes wedi gwneud llawer o bethau cyfryngau TGAU gyda nhw. Maen nhw'n gweithio ar bortreadu a gwahanol ddekweddau, yn gwneud fideos cerddoriaeth, a phethau o'r fath yn gynharach yn yr ysgol. (Elaine)

Er hynny, roedd yr Arloeswyr hefyd wedi mynegi pryderon am baratoi ar gyfer TGAU ac roedd yn amlwg eu bod yn teimlo'r croestynnu rhwng sicrhau sylw ehangach i'r celfyddydau i bawb, a'r angen am astudio manwl ar gyfer y dysgwyr hynny sy'n dymuno dilyn arbenigaeth:

Wrth gwrs, yr ofn a oedd gan fy nhim ar y dechrau oedd, "Beth fydd yn digwydd pan fyddan nhw'n cymryd TGAU celfyddyd neu gerddoriaeth? Fyddan nhw ddim wedi cael y sgiliau sydd eu hangen am eu bod nhw heb roi cymaint o sylw iddyn nhw am eu bod nhw wedi gorfod delio â'r holl feysydd eraill yn eu gwersi." (Elaine)

Nid oedd syniad gan yr Arloeswyr o beth fyddai ffurf cymwysterau yn y dyfodol, er eu bod wedi dyfalu:

Y gobaith yw, erbyn i blant Blwyddyn 7 gyrraedd y fan honno, y bydd TGAU mewn celfyddydau mynegiannol. (Elaine)

Er enghraifft, yn y celfyddydau mynegiannol, byddech chi'n astudio'r disgyblaethau, ond byddech chi'n arbenigo mewn un ohonyn nhw. (Bronwen)

Er gwaethaf eu diffyg syniadau am gymwysterau'r dyfodol, roeddent yn mynd ati i ddyfeisio dulliau posibl i ddelio â'r angen am roi sylw cyffredinol i'r pynciau ac am sicrhau meistrolaeth pwnc:

Y flwyddyn nesaf... os bydd yr amserlen yn caniatáu, bydd gemyn ni dair gwrs o'r celfyddydau mynegiannol yn gymysg a dwy wers meistrolaeth, lle bydd y plant yn gallu dewis maes i arbenigo ynddo. (Elaine)

Roedd Elaine wedi mynegi rhywfaint o rwystredigaeth nad oedd cymwysterau wedi cadw'n wastad â'r datblygiadau roedd wedi'u cyflawni:

Dywedwyd wrthyn ni'n wreiddiol, ddwy flynedd yn ôl, "O, peidiwch â phoeni am TGAU; efallai na fyddan nhw gyda ni erbyn hynny." Wel, maen nhw yma o hyd. Dydyn ni ddim wedi newid eto.

Mae ei phrofiad yn dangos y bydd yn anodd iawn i ysgolion uwchradd gynllunio cwricwlwm nes iddynt weld y darlun cyfan, yn cynnwys gofynion am asesu.

Roedd Gina yn cydnabod yr angen i osod y cwricwlwm cyn ystyried gofynion am asesu:

... bydd y cymwysterau'n newid os byddwn ni'n ddewr ac yn fentrus ac yn arloesol a'n bod ni'n newid y cwricwlwm. Rhaid i ni beidio â rhoi'r drol o flaen y ceffyl.

Fodd bynnag, mae ei galwad am fenter a dewrder ar ran athrawon yn dangos ei bod yn cydnabod na fydd hyn yn hawdd, o gofio'r rhan flaenllaw y mae asesu wedi'i chwarae mewn ysgolion.

Casgliad

Mae'r papur hwn yn tynnu sylw at y cyfleoedd y mae cwricwlwm celfyddydau integredig yn eu cynnig, yn cynnwys mwy o sylw i'r celfyddydau mewn ysgolion—set

o bynciau sydd wedi dioddef llawer yn y blynyddoedd diwethaf o ran statws ac amser cwricwlwm. Gwelwyd bod cwricwlwm integredig ar gyfer y celfyddydau wedi dod â'r Arloeswyr ynghyd—ei fod yn ffordd i asio uchelgais ac ymrwymiad ymysg athrawon y celfyddydau.

Rydym hefyd wedi dangos bod ysgolion yn wynebu heriau sylweddol mewn rhai meysydd. Mewn ysgolion cynradd, mae'r heriau'n ymwneud â sicrhau bod pob un o'r celfyddydau wedi'i chynnwys yn y cwricwlwm a'u bod yn cael eu haddysgu, yn hytrach na'u defnyddio i addysgu pynciau neu dopigau eraill yn unig. Yn achos Arloeswyr uwchradd, mae'r heriau'n ymwneud â chymell athrawon i gymryd rhan a chreu cwricwlwm cysylltiedig sy'n cadw dyfnder yr astudio mewn pynciau penodol ac yn caniatáu arbenigo.

Mae'r ymchwil yn dangos bod athrawon yn y cyfnod cynradd a'r cyfnod uwchradd yn delio ag integreiddio mewn ffyrdd gwahanol. Gan ddilyn arweiniad y Cyfnod Sylfaen, mae'n ymddangos bod ysgolion cynradd yn ffafrio dull *trawsddisgyblaethol* (Drake a Burns, 2004), sy'n canolbwyntio ar ddysgu dan arweiniad y plentyn yn hytrach nag ar y pynciau. Mae dull yr Arloeswyr uwchradd o ddelio ag integreiddio yn fwy cymysg ond, at ei gilydd, maent yn ffafrio dull *amllddisgyblaethol*, sy'n canolbwyntio ar bynciau ond yn cael ei drefnu ar sail thema/topig. Gall y gwahaniaeth hwn ymddangos yn fach, ond mae'n dangos gwahaniaethau hanfodol rhwng y ffyrdd o synio am integreiddio'r cwricwlwm yn y ddau gyfnod. Mae'r dull a fabwysiedir yn arbennig o bwysig wrth ystyried arholiadau. Bydd dull *amllddisgyblaethol* yn parhau i asesu ar sail disgyblaethau, tra bydd dull *trawsddisgyblaethol* yn canolbwyntio ar sgiliau a chysyniadau rhyngddisgyblaethol, h.y. y sgiliau a chysyniadau sy'n gyffredin rhwng pynciau (Drake a Burns, 2004, t. 17).

Yr ystyriaeth bwysicaf mewn perthynas â chwricwlwm integredig yw'r ffordd i sicrhau 'bod y cyfraniad hanfodol gan ddysgu disgyblaethol yn cael ei gadw' (Donaldson, 2015, t. 36) ac felly sut rydym yn cysyniadoli gwybodaeth ddisgyblaethol o'r fath. Mae McPhail (2017, t. 72) yn rhybuddio yn erbyn colli'r 'rhan ddisgybledig o fod yn (rhyng)ddisgyblaethol'. Hynny yw, dylem osgoi gadael i wybodaeth *lorweddol* neu wybodaeth bob dydd gael ffynnu ar draul gwybodaeth *fertigol* neu ddisgyblaethol. Mae angen y ddwy i hyrwyddo ymgysylltu a chynnydd. Mae'r astudiaeth hon yn canolbwyntio ar y celfyddydau, ac yn dangos y posibilrwydd i wybodaeth *lorweddol* gael blaenoriaeth ar draul gwybodaeth ddisgyblaethol. Nid afresymol yw cymryd y gall yr un peryglon godi mewn meysydd eraill yn y cwricwlwm. Os yw athrawon i fod yn 'weithredwyr ailgyd-destunoli' (McPhail, 2016, t. 1163) mewn cwricwlwm integredig, bydd arnynt angen amser, adnoddau a chyfleoedd priodol i ddeall natur integreiddio'r cwricwlwm a'i effaith ar wybodaeth pwnc.

Un o gryfderau model Arloesi y Meysydd Dysgu a Phrofiad yw ei fod wedi dod ag athrawon cynradd ac uwchradd at ei gilydd i gynllunio'r cwricwlwm. Mae'n amlwg ei fod wedi cynyddu cyd-ddealltwriaeth o'u gwahanol gyd-destunau. Byddai echangu cyfleoedd ar gyfer datblygiad proffesiynol ar y cyd o'r math hwn a deialog rhwng y ddau gyfnod addysg ledled y wlad yn waddol gwerthfawr o'r broses Arloesi.

Gwrthdaro buddiannau

Nid oes unrhyw fudd neu fuddiant ariannol wedi codi drwy ymgymryd â'r ymchwil hon.

Cyllid

Ariannwyd yr astudiaeth hon gan Gyngor Cyllido Addysg Uwch Cymru.

Y data sydd ar gael

Nid yw'r data ar gael.

Gwybodaeth am leoliad daearyddol

Cymru, y DU.

Cydnabyddiaeth

Cefnogwyd yr ymchwiliadau gyda chyllid gan HEFCW (Cyngor Cyllido Addysg Uwch Cymru), a Sefydliad Ymchwil, Data a Methodoleg Gymdeithasol ac Economaidd Cymru (WISERD). Mae WISERD yn fenter ar y cyd rhwng Prifysgolion Aberystwyth, Bangor, Caerdydd, De Cymru ac Abertawe.

NODYN

¹ Cymwysterau Cymru yw'r corff statudol sy'n gyfrifol am reoleiddio cymwysterau (heblaw graddau) yng Nghymru. <https://www.qualificationswales.org/cymraeg/>

Cyfeiriadau

- Abbs, P. (1987/2012) *Living powers: The arts in education* (Abingdon, Routledge). (Cyhoeddwyd y gwaith gwreiddiol ym 1987).
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2010). Curriculum overview. Ar gael ar-lein yn: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/>
- Barnes, J. (2015) *Cross-curricular learning 3–14* (London, Sage).
- Beauchamp, G. (2010) Musical elements and subject knowledge in primary school student teachers: Lessons from a five-year longitudinal study, *British Journal of Music Education*, 27(3), 305–318.
- Bernstein, B. (1975/2003) *Towards a theory of education transmissions* (London, Routledge). (Cyhoeddwyd y gwaith gwreiddiol yn 2003).
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (London, Routledge).
- Bryman, A. (2016) *Social research methods* (5ed argraffiad). (Oxford, Oxford University Press).
- Chettiparamb, A. (2007) *Interdisciplinarity: A literature review* (Southampton, The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, University of Southampton).
- Cultural Learning Alliance. (2018) The arts in schools: Why the arts matter in our education system. Ar gael ar-lein yn: <https://culturallearningalliance.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Arts-in-Schools-Briefing-A4.pdf>
- Cymwysterau Cymru. (dim dyddiad) Update on qualifications for the new curriculum. Ar gael ar-lein yn: <https://www.qualificationswales.org/media/4334/20190220aole-presentation.pdf> (Cyrchwyd 7 Gorffennaf 2019).
- Denscombe, M. (2017) *The good research guide: For small-scale social research projects* (6ed argraffiad). (London, Open University Press).
- Donaldson, G. (2015) *Dyfodol llwyddiannus: Adolygiad annibynnol o'r cwrwicwlwm a'r trefniadau asesu yng Nghymru* (Caerdydd, Llywodraeth Cymru).
- Drake, S. M. a Burns, R. C. (2004) *Meeting standards through integrated curriculum* (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).

- Education Scotland. (2019) Scotland's curriculum for excellence. Ar gael ar-lein yn: <https://scotlandscurriculum.scot/>
- Eisner, E. W. (2003) The arts and the creation of mind, *Language Arts*, 80(5), 340–344.
- Flick, U. (2014) *An introduction to qualitative research* (5ed argraffiad). (London, Sage).
- Hennessy, S., Rolfe, L. a Chedzoy, S. (2001) The factors which influence student teachers' confidence to teach the arts in the primary classroom, *Research in Dance Education*, 2(1), 53–71.
- Hennink, M., Hutter, I. a Bailey, A. (2011) *Qualitative research methods* (London, Sage).
- Holloway, J., Sørensen, T. B. a Verger, A. (2017) Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction, *Education Policy Analysis Archives*, 25(85). Ar gael ar-lein yn: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3325/1955>
- Humes, W. (2013) Curriculum for excellence and interdisciplinary learning, *Scottish Educational Review*, 45(1), 82–93.
- Llywodraeth Cymru. (2015a) Pioneer schools. Ar gael ar-lein yn: https://dera.ioe.ac.uk/23418/2/150630-pioneer-schools-e_Redacted.pdf
- Llywodraeth Cymru. (2015b) Fframwaith y Cyfnod Sylfaen (diwygiedig). Ar gael ar-lein yn: <https://hwb.gov.wales/storage/4f222e31-85c2-407b-9760-5ed8bd0b9e48/fframwaith-y-cyfnod-sylfaen.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2019a) *Paratoi ar gyfer y cwricwlwm newydd*. Ar gael ar-lein yn: https://llyw.cymru/paratoi-ar-gyfer-y-cwricwlwm-newydd?_ga=2.239044676.53663787.1582283800-1900716428.1581090223
- Llywodraeth Cymru. (2019b) Cwricwlwm drafft i Gymru 2022: Celfyddydau Mynegiannol. Ar gael ar-lein yn: <https://cms.hwbsite.co.uk/media/2852/canllawiau-statudol-drafft-celfyddydau-mynegiannol.pdf>
- Marope, M. (2017) *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift* (Geneva, UNESCO-IBE).
- McPhail, G. (2016) Music on the move: Methodological applications of Bernstein's concepts in a secondary school music context, *British Journal of Sociology of Education*, 27(8), 1147–1166.
- McPhail, G. (2018) Curriculum integration in the senior secondary school: A case study in a national assessment context, *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56–76.
- New Zealand Ministry of Education. (2015) New Zealand Curriculum Online: Connections. Ar gael ar-lein yn: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/NZC-Online-blog/Connections>
- Oelkers, J. a Klee, S. L. (2007) The marginalisation of aesthetic education in school curriculum, yn: A. Benovot a C. Braslavsky (goln), *School subject knowledge in comparative and historical perspective: Changing curriculum in primary and secondary education* (Dordrecht, Springer).
- Priestley, M. a Sinnema, C. (2014) Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in the new curricula in Scotland and New Zealand, *The Curriculum Journal*, 25(1), 50–75.
- Savage, J. (2011) *Cross-curricular approaches to teaching and learning in secondary education* (London, Routledge).
- Scott, C. L. (2015) The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? (Paris: UNESCO Education Research and Foresight). [ERF Working Papers Series No. 14]. Ar gael ar-lein yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Smith, D. (2013) *Adroddiad annibynnol ar gyfer Llywodraeth Cymru ar y Celfyddydau mewn Addysg yn Ysgolion Cymru*. Ar gael ar-lein yn: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-02/celfyddydau-mewn-addysg-yn-ysgolion-cymru.pdf>
- Snook, B. a Buck, R. (2014) Policy and practice within arts education: rhetoric and reality, *Research in Dance Education*, 15(3), 219–238.
- StatsCymru. (2018) Ymgeisiadau a chanlyniadau TGAU (disgyblion ym mlwyddyn 11/disgyblion 15 oed) fesul grŵp pwnc. Ar gael ar-lein yn: <https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Examinations-and-Assessments/Key-Stage-4/gcseentrie sandresultspupilsaged15only-by-subjectgroup>
- Swanwick, K. (1988) *Music, mind and education* (London, Routledge).
- Wright, R. (2008) Kicking the habitus: Power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum, *Music Education Research*, 10(3), 389–402.