Bangor University

DOETHUR MEWN ATHRONIAETH

Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig

Jones, Bryn

Award date:
2017

Awarding institution:
Prifysgol Bangor

Link to publication

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 27. Apr. 2024

Prifysgol Bangor

Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig

Bryn Jones

Adroddiad critigol a gyflwynwyd i'r Ysgol Addysg, Prifysgol Bangor,
yn rhan o gymhwyster Gradd PhD ar sail Cyhoeddiadau

In between basically monolingual Welsh and monolingual English schools in Wales, there is the widest variety of practice of bilingual education. The kaleidoscopic variety of bilingual educational practice in Wales makes the production of a simple typology inherently dangerous.

Baker (1993: 15)

…bilingual curricula have to consider language *allocation* and language *arrangements*, and allow for translanguaging practices.

García (2009: 308)

Cynnwys

i. Datganiadau a Chaniatâd 5

ii. Cydnabyddiaeth 8

1. Rhagymadrodd i'r adroddiad 9

2. Cefndir ymchwil yr adroddiad 26

3. Cyfraniad y cyhoeddiadau i'r maes: 34

3.1 **Cyhoeddiad 1**: Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon,* Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.

3.2 **Cyhoeddiad 2**: Jones, B., & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M. & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism* (pp. 143-172). Bristol: Multilingual Matters.

3.3 **Cyhoeddiad 3**: Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* (pp. 107-135). Bristol: Multilingual Matters.

3.4 **Cyhoeddiad 4**: Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.

3.5 **Cyhoeddiad 5**: Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 655-670.

3.6 **Cyhoeddiad 6**: Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education,* 16 (4), 211-227.

3.7 Gwefan Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru

4. Ardrawiad cyhoeddiadau Bryn Jones 78

5. Crynodeb feirniadol o'r prif ganfyddiadau 86

6. Clo 102

7. Llyfryddiaeth 111

8. Atodiadau 118

Atodiadau: 118
8.1 Rhestr cyhoeddiadau Bryn Jones 119

8.2 Datganiad gan gydweithwyr: 120
8.2.1 Datganiad gan yr Athro Colin Baker
8.2.2 Datganiad gan Dr. W. Gwyn Lewis

8.3 Sylwadau Adolygwyr Academaidd cyn cyhoeddi (*Academic Peer Reviewer*): 124
8.3.1 Lewis, Jones & Baker (2012a)
8.3.2 Lewis, Jones & Baker (2012b)
8.3.3 Jones & Lewis (2014)

8.4 Adolygiadau: 130
8.4.1 Abello-Contesse et al. (2013) yn Linguist List 25.2238
8.4.2 Thomas & Mennen (2014) yn IJBEB 2015
8.4.3 Thomas & Mennen (2014) yn Linguist List 26.2625

8.5 Ardrawiad ymchwil: cyhoeddiadau academaidd 133
8.5.1 García & Li Wei (2014)
8.5.2 Hibert & van der Walt (2014)
8.5.3 Paulsrud (2014)

8.6 Ardrawiad ymchwil: erthyglau academaidd 135
8.6.1 Creese & Blackledge (2015)
8.6.2 Heugh (2015)
8.6.3 Palmer et al. (2014)
8.6.4 Velasco & García (2014)
8.6.5 Li Wei & Hua (2013)

8.7 Ardrawiad ymchwil: cynadleddau a seminarau 138
8.7.1 Andrews (2012)
8.7.2 Paulsrud (2013)
8.7.3 Paulsrud (2015)

8.8 Gwybodaeth ychwanegol 141
8.8.1 E-mail: Garcia /Baker /Lewis /Jones /Andrews (01.03.10)
8.8.2 E-mail: Baker / Jones (25.02.15)
8.8.3 E-mail Jones / Baker (01.04.10)
8.8.4 E-mail: Jones / Paulsrud (04.12.15)
8.8.5 E-mail: Williams / Jones (22.05.16)

8.9 Rhestr Tablau a Ffigyrau 147

8.10 Methodoleg 149

8.11 Drafft 1: Cyhoeddiad 6 (Jones, 2017) 159

ii. Cydnabyddiaeth

Hoffwn ddiolch yn ddiffuant i'm cydweithwyr, yr Athro Colin Baker a Dr Gwyn Lewis am ymddiried ynof yn rhinwedd fy swydd fel Swyddog Ymchwil y Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, yng Nghanolfan Ymchwil ESRC i Ddwyieithrwydd mewn Theori ac Ymarfer, Prifysgol Bangor, rhwng 2007 a 2012. Diolch i Ms Hunydd Andrews (Swyddog Ymchwil) am ei chefnogaeth a'i chydweithrediad parod; roedd yn fraint cydweithio gydag ysgolheigion athrylithgar, brwdfrydig a bonheddig.

Diolch hefyd i'r disgyblion a'r athrawon a gyfrannodd i'r Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, ac am y croeso a dderbyniwyd yn ddiwahân yn yr holl ysgolion a ymwelwyd â hwy ledled Cymru rhwng 2007 a 2012.

Hoffwn ddiolch i olygyddion y cylchgronau a'r llyfrau a gyhoeddodd ffrwyth ein hymchwil, a hefyd yr arfarnwyr a gynigodd welliannau cyn cyhoeddi.Hoffwn gydnabod fy niolch i'r ddau arholwr a gynigiodd sylwadau craff a gwelliannau gwerthfawr i'r adroddiad dan sylw.

Dymunaf ddiolch i'm goruchwyliwr a chydweithiwr deallus, yr Athro Enlli Môn Thomas. Yn syml, heb ei chefnogaeth a'i brwdfrydedd hi, ni fyddai'r gwaith hwn wedi gweld golau dydd, ac mae fy nyled iddi'n anfesuradwy. Mae traddodiad cyfoethog o ymchwil i ddwyieithrwydd ac addysg ddwyieithog yn yr Ysgol Addysg, Prifysgol Bangor, ac fe'i hystyriaf yn fraint i gyfrannu i'r maes, a chael cydweithio gydag academyddion craff a brwdfrydig. Boed i'r Ysgol Addysg barhau i arwain a chyfoethogi'r ymchwil i ddwyieithrwydd ac addysg ddwyieithog yn genedlaethol ac yn rhyngwladol.

Yn olaf, diolchaf i'm teulu am fy nghefnogi ar hyd y daith, a chyflwynaf y gwaith hwn er cof am fy annwyl nith, Sasha Danielle Jarvis (1992-2012).

1. Rhagymadrodd i'r adroddiad

1.1 Rhagymadrodd

Addysg ddwyieithog mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng Cymraeg a dwyieithog (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2007) yw testun yr adroddiad hwn, ac yn benodol trafodir sut mae athrawon yn hyrwyddo a chyflawni arferion addysgu dwyieithog yn yr ystafell ddosbarth. Cyfeirir at fethodoleg ac addysgeg addysg ddwyieithog, ac edrychir ar arferion trawsieithu ar lawr y dosbarth. Yn gyffredinol, gellir adnabod dwy thema o fewn y cyhoeddiadau dan sylw, sef yn gyntaf, cynllunio addysg ddwyieithog, yn cynnwys diffinio addysg ddwyieithog, a sut mae athrawon yn dyrannu (cynllunio) iaith yn yr ysgol, ac yn ail, gweithredu addysg ddwyieithog, yn cynnwys astudiaeth o arferion / methodoleg addysgu dwyieithog, a defnydd athrawon o drefniadau iaith (sef '*language arrangements'* yn ôl García, 2009: 308), gan ffocysu ar drawsieithu.

1.2 Trefn y cyhoeddiadau

Mae'r adroddiad hwn yn seiliedig ar chwe chyhoeddiad mewn cylchgronau a llyfrau academaidd wedi eu harfarnu, ac yn deillio'n bennaf o ymchwil a gyflawnwyd yng Nghanolfan Ymchwil ESRC i Ddwyieithrwydd mewn Theori ac Ymarfer, Prifysgol Bangor, rhwng 2007 a 2012. Cyfeirir yn feirniadol at gyhoeddiadau Jones (2010, 2017); Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b, 2013) a Jones & Lewis (2014), gan nodi unrhyw gyfraniad gwreiddiol a wnaed drwy'r gwaith i'r maes. Trafodir y cyhoeddiadau yn nhrefn dyddiad cwblhau (Tabl 1), ac ymdrechir i adlewyrchu datblygiad cysyniadol o fewn y gwaith, er enghraifft, mae'r deipoleg (dosbarthiad) o drefniadau iaith a gyflwynwyd yn Lewis, Jones & Baker (2013) yn ddatblygiad o'r deipoleg wreiddiol a gyflwynwyd yn Jones & Lewis (2014).

Tabl 1: Rhestr Cyhoeddiadau Bryn Jones (ac eraill)

Cyhoeddiad	Cwblhawyd	Cyhoeddwyd
Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon,* Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.	2009	2010
Jones, B., & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.	2011	2014
Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.	2011	2013
Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.	2012	2012
Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 655-670.	2012	2012
Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 211-227.	2016	2017

Gan fod nifer o'r cyhoeddiadau (er enghraifft, Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b) wedi ymddangos bron i bedair blynedd cyn cwblhau'r adroddiad hwn (Jones, 2016), mae'n deg gofyn beth ydy arwyddocâd a pherthnasedd y gwaith i faes addysg a pholisi iaith yng Nghymru heddiw? Pam fod yr ymchwil a drafodir yn yr adroddiad hwn yn bwysig? Cyn ateb y cwestiynau hyn, mae'n bwysig cyflwyno gwybodaeth gyfredol ynglŷn â chynllunio ieithyddol yng Nghymru, datblygiadau polisi addysg ddwyieithog ddiweddar yn ogystal ag ystyried ffactorau demograffig, er enghraifft, niferoedd o ddisgyblion o gefndiroedd ethnig yn y Gymru gyfoes.

1.3 Addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw

Bydd yr adran hon yn ystyried arwyddocâd yr ymchwil yng nghyd-destun cynllunio ieithyddol yng Nghymru heddiw, gan ffocysu'n bennaf ar bolisïau'r llywodraeth ym maes y Gymraeg (er enghraifft, Llywodraeth Cymru, 2012a, 2012b, 2016; Comisiynydd y Gymraeg, 2016) ac addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog (Llywodraeth Cymru, 2010, 2012a, 2013a, 2013b, 2015; Prifysgol Rhydychen, 2015).

Er y cyfeirir at bolisïau a strategaethau diweddar yn unigol, mae cyswllt yn bodoli rhwng nifer ohonynt, er enghraifft, rhwng y *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cymru, 2010) a'r strategaeth ar gyfer yr iaith Gymraeg yn *Iaith fyw; iaith byw* (Llywodraeth Cymru, 2012):

> Mae rhyngddibyniaeth clir rhwng y ddwy gan fod cyfraniad pwysig gan y sector addysg a sgiliau i'w wneud i gefnogi'r nod ehangach o weld yr iaith yn ffynnu ac i gynyddu caffaeliad a defnydd o'r Gymraeg.
>
> (Llywodraeth Cymru, 2016c: 2)

Mae drafft cyntaf Jones (2017) yn cynnig trosolwg o sefyllfa'r Gymraeg ac addysg gyfrwng Cymraeg yng Nghymru heddiw, a chyfeiriwyd at brif ganlyniadau Cyfrifiad Ysgolion, 2016 (Llywodraeth Cymru, 2016a), a niferoedd ysgolion cyfrwng Cymraeg a'u disgyblion, yn ôl awdurdod lleol, Ionawr 2016 (Tabl 2).

Tabl 2: Ysgolion cyfrwng Cymraeg a'u disgyblion, yn ôl awdurdod lleol, Ionawr 2016

	Cynradd (a)		Canol (b)		Uwchradd (b)	
	Ysgolion	Disgyblion	Ysgolion	Disgyblion	Ysgolion	Disgyblion
Ynys Môn	46	5,571	0	0	4	2,959
Gwynedd	92	9,966	0	0	13	5,585
Conwy	23	2,288	0	0	2	1,292
Sir Ddinbych	16	2,322	0	0	3	2,966
Sir y Fflint	5	898	0	0	1	495
Wrecsam	8	1,705	0	0	1	745
Powys	22	2,803	1	520	3	1,880
Ceredigion	41	3,540	2	1,404	4	2,211
Sir Benfro	19	3,009	0	0	1	902
Sir Gaerfyrddin	71	9,805	0	0	5	5,502
Abertawe	11	3,223	0	0	2	1,598
Castell-nedd Port Talbot	10	2,176	0	0	1	1,046
Pen-y-bont ar Ogwr	4	1,151	0	0	1	617
Bro Morgannwg	6	1,634	1	1,016	0	0
Rhondda Cynon Taf	16	4,786	1	519	3	2,512
Merthyr Tudful	2	711	0	0	0	0
Caerffili	11	2,927	0	0	1	1,499
Blaenau Gwent	1	266	0	0	0	0
Torfaen	3	920	0	0	1	965
Sir Fynwy	2	366	0	0	0	0
Casnewydd	3	686	0	0	0	0
Caerdydd	16	5,348	0	0	3	2,625
Cymru	428	66,101	5	3,459	49	35,399
Cymru – Ionawr 2015	435	65,460	4	2,448	50	36,485
Cymru – Ionawr 2014	444	64,366	2	1,577	52	37,400
Cymru – Ionawr 2013	452	63,192	2	1,634	53	37,692
Cymru – Ionawr 2012	461	62,446	.	.	56	41,262

Ffynhonnell: Cyfrifiad Ysgolion

(a) Mae ysgolion cynradd yn cynnwys ysgolion Cyfrwng Cymraeg, ysgolion Dwy Ffrwd ac ysgolion Trawsnewidiol.

(b) Yn cynnwys ysgolion cyfrwng Cymraeg ac ysgolion dwyieithog.

(Llywodraeth Cymru, 2016a)

Yn ôl Llywodraeth Cymru (2016a: 5) ym mis Ionawr 2016 roedd 13 ysgol feithrin, 1,310 ysgol gynradd, 7 ysgol ganol, 205 ysgol uwchradd a 39 ysgol arbennig yng Nghymru. O'r rhain, roedd 428 ysgol gynradd, 5 ysgol ganol a 49 ysgol uwchradd yn ystyried eu hunain yn ysgolion cyfrwng Cymraeg (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2007). Yng Ngwynedd oedd y nifer fwyaf o ysgolion cyfrwng Gymraeg, sef 105, a'r awdurdod lleol â'r nifer leiaf oedd Blaenau Gwent, gydag 1. Mae'r ymchwil a gwblhawyd i drawsieithu yng Nghymru (er enghraifft, Jones 2010, 2017) wedi'i gwblhau mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, ac mae angen dybryd am ymchwil cyffelyb i'r defnydd o Gymraeg a Saesneg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng Saesneg.

1.3.1 Ethnigrwydd mewn ysgolion yng Nghymru

Mae prinder ymchwil i'r defnydd o ieithoedd heblaw'r Gymraeg a'r Saesneg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru (Brentnall, 2009). Yn ôl Llywodraeth Cymru (2016a:13), roedd 89.4% o'r holl ddisgyblion 5 oed a throsodd mewn ysgolion cynradd, canol, uwchradd ac arbennig yng Nghymru wedi eu dosbarthu fel Gwyn Prydeinig. Roedd 10.1% o ddisgyblion (5 oed a throsodd) o gefndiroedd lleiafrif ethnig, ac 0.5% ddim yn gwybod neu heb ddweud. O'r disgyblion hynny lle'r oedd eu cefndir ethnig wedi eu dosbarthu fel Du (0.9%), roedd 0.7% wedi eu dosbarthu fel Du Affricanaidd. O fewn y categori Asiaidd (2.3%), roedd 0.5% wedi eu dosbarthu fel Indiaidd, 0.8% fel Pacistanaidd a 0.8% fel Bangladeshaidd.

Mae Brentnall (2009:11) yn cydnabod mai 'ychydig iawn o waith ymchwil sydd wedi cael ei wneud ar ddatblygiad iaith a llwyddiant academaidd dysgwyr o leiafrifoedd ethnig sy'n cael eu haddysgu yn ddwyieithog neu yn Gymraeg yng Nghymru.' Eglurodd Brentnall et al. (2009) ei bod yn angenrheidiol i gynllunio'n ofalus er mwyn mynd i'r afael ag anghenion addysgol dysgwyr o leiafrifoedd ethnig sy'n dysgu iaith neu ieithoedd ychwanegol. Mae ffrwyth yr ymchwil i drawsieithu a drafodir yn yr adroddiad hwn yn ffocysu ar y defnydd o'r Gymraeg a'r Saesneg yn y dosbarth, ac mae angen ymchwil pellach i drawsieithu mewn dosbarthiadau yn cynnwys disgyblion o gefndiroedd ethnig yn y Gymru gyfoes.

Tabl 3: Nifer y disgyblion 5 oed a throsodd, yn ôl cefndir ethnig, Ionawr 2012-16

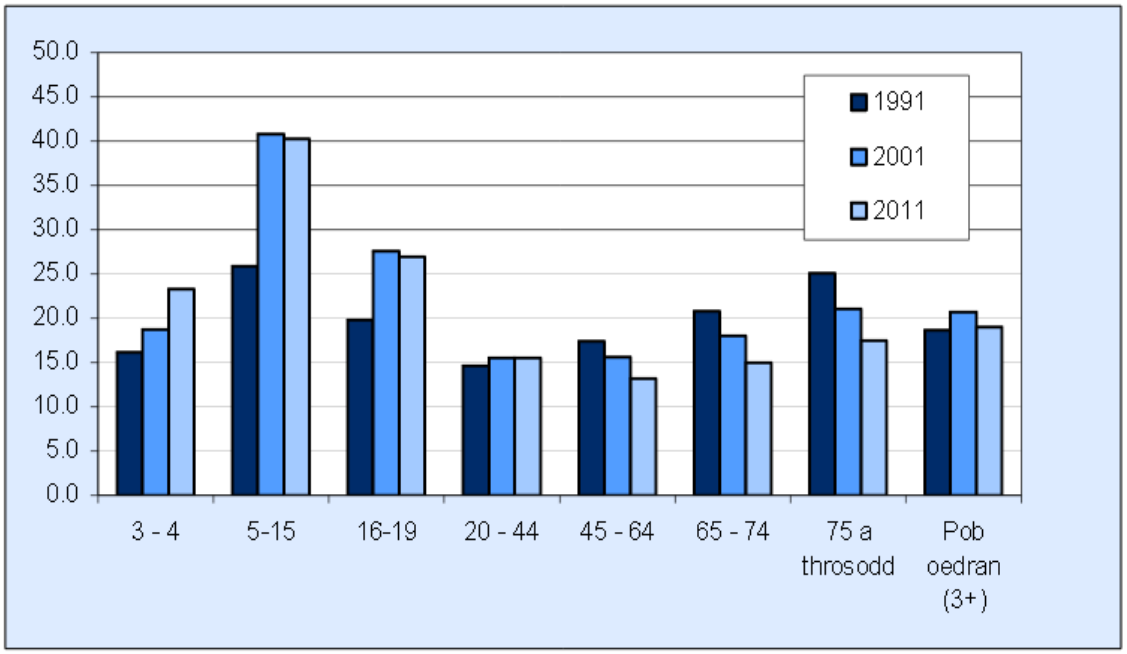
	2012		2013		2014		2015		2016	
Cefndir ethnig	Nifer	Canran (a)	Nifer	Canran (a)	Nifer	Canran (a)	Nifer	Canran (a)	Nifer	Canran (a)
Gwyn	**367,176**	**93.1**	**365,356**	**93.0**	**364,260**	**92.8**	**363,031**	**92.5**	**362,290**	**92.2**
Gwyn Prydeinig	359,629	91.2	357,156	90.9	355,085	90.5	352,850	89.9	351,145	89.4
Teithiwr	323	0.1	345	0.1	346	0.1	378	0.1	385	0.1
Sipsi/ Roma	496	0.1	516	0.1	545	0.1	579	0.1	611	0.2
Unrhyw gefndir Gwyn arall	6,728	1.7	7,339	1.9	8,284	2.1	9,224	2.4	10,149	2.6
Cymysg	**8,420**	**2.1**	**8,808**	**2.2**	**9,337**	**2.4**	**9,872**	**2.5**	**10,592**	**2.7**
Gwyn a Du Caribïaidd	2,046	0.5	2,082	0.5	2,172	0.6	2,227	0.6	2,314	0.6
Gwyn a Du Affricanaidd	979	0.2	1,052	0.3	1,120	0.3	1,244	0.3	1,398	0.4
Gwyn ac Asiaidd	1,958	0.5	2,016	0.5	2,115	0.5	2,212	0.6	2,351	0.6
Unrhyw gefndir cymysg arall	3,437	0.9	3,658	0.9	3,930	1.0	4,189	1.1	4,529	1.2
Asiaidd	**7,971**	**2.0**	**8,276**	**2.1**	**8,696**	**2.2**	**8,914**	**2.3**	**9,185**	**2.3**
Indiaidd	1,634	0.4	1,731	0.4	1,830	0.5	1,931	0.5	2,056	0.5
Pacistanaidd	2,630	0.7	2,704	0.7	2,866	0.7	2,947	0.8	3,009	0.8
Bangladeshaidd	2,816	0.7	2,933	0.7	3,064	0.8	3,119	0.8	3,188	0.8
Unrhyw gefndir Asiaidd arall	891	0.2	908	0.2	936	0.2	917	0.2	932	0.2
Du (b)	**2,778**	**0.7**	**2,875**	**0.7**	**3,005**	**0.8**	**3,169**	**0.8**	**3,355**	**0.9**
Du Caribïaidd	208	0.1	201	0.1	194	0.0	187	0.0	194	0.0
Du Affricanaidd	2,225	0.6	2,308	0.6	2,452	0.6	2,598	0.7	2,743	0.7
Unrhyw gefndir Du arall	345	0.1	366	0.1	359	0.1	384	0.1	418	0.1
Tsieineaidd	**659**	**0.2**	**667**	**0.2**	**680**	**0.2**	**702**	**0.2**	**720**	**0.2**
Unrhyw gefndir ethnig arall	**3,863**	**1.0**	**3,951**	**1.0**	**4,145**	**1.1**	**4,451**	**1.1**	**4,639**	**1.2**
Cyfanswm â chategori dilys	390,867	99.1	389,933	99.3	390,123	99.4	390,139	99.4	390,781	99.5
Ddim yn gwybod	3,567	0.9	2,777	0.7	2,444	0.6	2,201	0.6	2,081	0.5
Pob disgybl	**394,434**	**100.0**	**392,710**	**100.0**	**392,567**	**100.0**	**392,340**	**100.0**	**392,862**	**100.0**

Ffynhonnell: Cyfrifiad Ysgolion
(a) Canran o'r cyfanswm o ddisgyblion 5 oed a throsodd.

(Llywodraeth Cymru, 2016a)

1.3.2 Sefyllfa'r Gymraeg yng Nghymru heddiw

Mae canlyniadau Cyfrifiad 2011 (Llywodraeth Cymru, 2012b) yn dangos bod gostyngiad rhwng 2001 a 2011 yn nifer a chyfran y bobl 3 oed a throsodd sy'n gallu siarad Cymraeg yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2012b). Roedd y gostyngiad yn nifer y siaradwyr Cymraeg o 20.8% yn 2001 i 19.0% yn 2011, sef gostyngiad o tua 20,000 yn nifer y siaradwyr Cymraeg, o 582,000 yn 2001 i 562,000 yn 2011. Un rheswm dros y gostyngiad hwn oedd newidiadau demograffig yn y boblogaeth gan gynnwys llai o blant, yn ogystal â ffactorau fel siaradwyr Cymraeg yn allfudo, a phobl nad oeddent yn siarad Cymraeg yn mewnfudo (Llywodraeth Cymru, 2012b). Roedd y gwahaniaethau rhwng 2001 a 2011 yn amrywio yn ôl grŵp oedran, gyda chynnydd amlwg o ran plant rhwng 3-4 oed (o 18.8% i 23.3%), rhywfaint o gynnydd o ran oedolion rhwng 20-44 oed (o 15.5% i 15.6%) ond gostyngiadau yn y grwpiau oedran eraill (Llywodraeth Cymru, 2012b).



Ffigwr 1: *Cyfran y bobl sy'n gallu siarad Cymraeg, yn ôl grŵp oedran, 1991-2011* (Llywodraeth Cymru, 2012b.)

Roedd cyfran y plant rhwng 5-15 oed sy'n gallu siarad Cymraeg wedi gostwng o 40.8% yn 2001 i 40.3% yn 2011 (Ffigwr 1), sef gostyngiad o 18,800 (o 171,200 i 152,300). O safbwynt sgiliau ehangach yn y Gymraeg, adroddwyd bod 29.5% o blant a phobl ifanc rhwng 5-19 oed yn gallu siarad, darllen ac ysgrifennu Cymraeg. Roedd 5.3% o'r boblogaeth 3 oed a throsodd yn gallu deall Cymraeg, ond nid oeddent yn meddu unrhyw sgiliau Cymraeg eraill (Llywodraeth Cymru, 2012b: 5).

Iaith fyw: iaith byw – Strategaeth y Gymraeg 2012-2017 (Llywodraeth Cymru, 2012a)

Iaith fyw: iaith byw yw strategaeth y Gymraeg ar gyfer y pum mlynedd rhwng 2012-17 a gyflwynwyd gan Lywodraeth Cymru, ac sydd yn disodli *Iaith Pawb* a gyhoeddwyd yn 2003. Gweledigaeth Llywodraeth Cymru ydy gweld y Gymraeg yn ffynnu yng Nghymru, ac mae'r strategaeth yn anelu at weld cynnydd yn nifer y bobl sy'n gallu siarad ac yn defnyddio'r iaith. Cyfeirir at nodau strategol yn cynnwys cefnogi'r defnydd o'r Gymraeg o fewn teuluoedd, cynyddu ymwybyddiaeth plant a phobl ifanc o werth yr iaith yn y gymuned ac yn y gweithle, gwella gwasanaethau Cymraeg a chryfhau'r seilwaith ar gyfer yr iaith, gan gynnwys technoleg ddigidol. Mae'r strategaeth yn pwysleisio cyfraniad addysg fel elfen hanfodol wrth greu siaradwyr Cymraeg y dyfodol (Llywodraeth Cymru, 2012a:15):

> Yn ddiamau, mae gan y system addysg rôl allweddol bwysig i'w chwarae yn nyfodol yr iaith. Darparu addysg cyfrwng Cymraeg sydd wedi ysgogi'r cynnydd mwyaf yn nifer y bobl ifanc sy'n rhugl ac yn hyderus wrth ddefnyddio eu sgiliau Cymraeg. Rydym bellach mewn sefyllfa lle gall mwy o bobl ifanc siarad yr iaith nag ers cyn yr Ail Ryfel Byd; sylfaen gadarn ar gyfer y dyfodol.

Dywed Llywodraeth Cymru (2012a:14) bod dwy elfen graidd yn hanfodol i wireddu'r weledigaeth o weld y Gymraeg yn ffynnu yng Nghymru:

> Mae dwy elfen graidd i bolisi Llywodraeth Cymru ar gyfer gwireddu ein gweledigaeth. Yn gyntaf, drwy fesurau i alluogi ac annog plant a phobl eraill i **gaffael yr iaith**, fel annog trosglwyddo'r iaith yn y cartref a sicrhau twf pellach mewn addysg cyfrwng Cymraeg. Yn ail, drwy fesurau i alluogi ac annog pobl i **ddefnyddio'r iaith** yn feunyddiol, fel creu cyfleoedd i bobl ddefnyddio'r Gymraeg yn gymdeithasol, wrth eu gwaith, wrth dderbyn gwasanaethau, ac wrth fwynhau adloniant a hamdden.

Gan mai amcan y strategaeth *Iaith Fyw: Iaith Byw* yw cynyddu nifer y siaradwyr sydd yn defnyddio'r Gymraeg yn hyderus a rhugl, mae'n bwysig nodi perthnasedd ymchwil i drawsieithu i wireddu'r amcan hwn. Mae trawsieithu'n annog y siaradwr i ddefnyddio dwy iaith yn gyfochrog, er enghraifft, gellir defnyddio'r Saesneg i ddatblygu'r Gymraeg ac *vice versa* mewn amrywiol gyd-destunau. Yn gyffredinol, mae trawsieithu yn galluogi disgyblion dwyieithog datblygol i gaffael y Gymraeg, ac yn annog disgyblion hyfedr dwyieithog i ddefnyddio'r Gymraeg a Saesneg yn feunyddiol (Jones & Lewis, 2014).

Sefyllfa'r Iaith Gymraeg 2012-2015 (Comisiynydd y Gymraeg, 2016)

Mae Comisiynydd y Gymraeg (2016) wedi datgan fod cynllunio a datblygu addysg cyfrwng Cymraeg yn rhan o gynllunio ieithyddol bwriadus, ac 'yn cyflawni rôl ehangach nag ymateb i ddymuniadau rhieni am ddarpariaeth addysgol eu plant yn unig. Mae'n arf cynllunio ieithyddol allweddol yn ogystal' (Comisiynydd y Gymraeg, 2016: 6.3.1). Mae adroddiad Comisiynydd y Gymraeg, *Sefyllfa'r Iaith Gymraeg 2012-2015* (Comisiynydd y Gymraeg, 2016), yn cwmpasu ystod eang o agweddau yn ymwneud â'r defnydd o'r Gymraeg gan gynnwys dadansoddiad o ymdrechion i greu siaradwyr newydd, ac archwiliad o'r defnydd o'r Gymraeg mewn cyd-destunau amrywiol. Mae'r adroddiad yn datgan ei bod yn anodd dadansoddi pa mor llwyddiannus y bu'r system addysg mewn cynhyrchu siaradwyr Cymraeg sydd â'r hyder i ddefnyddio'r iaith o ddydd i ddydd, ac yn esbonio bod ymyrraeth diweddar Llywodraeth Cymru (2010) i gynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg wedi cael llwyddiant cyfyngedig:

> Mae nifer sylweddol o blant hefyd yn derbyn eu haddysg yn Gymraeg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd, ond eto ni welwyd cynnydd gwirioneddol dros y blynyddoedd diwethaf, a hynny er gwaethaf datblygiadau arwyddocaol megis cyflwyno *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* Llywodraeth Cymru.
>
> (Comisiynydd y Gymraeg, 2016: para 17)

Mae Comisiynydd y Gymraeg (2016) yn nodi nifer o'r heriau a'r materion sy'n gysylltiedig ag addysg cyfrwng Cymraeg heddiw gan gynnwys lle'r Gymraeg o fewn polisi a deddfwriaeth addysg yng Nghymru, cynyddu isadeiledd darpariaeth cyfrwng Cymraeg, ateb a chynyddu'r galw am addysg cyfrwng Cymraeg, sicrhau dilyniant ieithyddol a chyflenwad priodol o adnoddau Cymraeg, a staff sydd â sgiliau Cymraeg. Wrth gyfeirio at addysg cyfrwng Cymraeg ac addysg ddwyieithog dywedwyd bod modd i blentyn ddysgu yn rhannol drwy gyfrwng y Gymraeg mewn rhai ysgolion ond na fyddai'r profiad ieithyddol o reidrwydd yr un fath â'r profiad mewn ysgol cyfrwng Cymraeg o ran cyfran yr addysgu cyfrwng Cymraeg a'r defnydd llai ffurfiol o'r Gymraeg yn yr ysgol (Comisiynydd y Gymraeg, 2016: para. 176). Mae angen ystyried canfyddiadau'r ymchwil i addysg ddwyieithog a thrawsieithu yng nghyd-destun yr heriau sy'n gysylltiedig ag addysg cyfrwng Cymraeg heddiw, er enghraifft, oes modd defnyddio trawsieithu i gynyddu niferoedd y disgyblion sydd yn gallu gweithredu'n ddwyieithog o fewn a'r tu allan i'r ystafell ddosbarth?

Miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050

Yn Awst 2016 cyhoeddodd Prif Weinidog Cymru a Gweinidog y Gymraeg gynigion Llywodraeth Cymru ar gyfer cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg i filiwn erbyn 2050.
(Gweler: <http://gov.wales/newsroom/welshlanguage/2016/160801cymraeg/?skip=1&lang=cy>).
Mae'r papur ymgynghori'n amlinellu camau i gynyddu nifer y bobl sy'n dysgu'r iaith, ac yn gallu ei defnyddio gyda'u teuluoedd, yn eu cymunedau ac yn y gweithle. Cydnabuwyd bod y gyfundrefn addysg yn bwysig o ran cyflwyno'r Gymraeg, boed hynny yn yr ysgol neu'r coleg neu wrth ddysgu fel oedolyn. Mae Pwyllgor Diwylliant, y Gymraeg a Chyfathrebu'r Cynulliad wedi dechrau ymchwiliad i strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer creu miliwn o siaradwyr Cymraeg. Mae'r Pwyllgor wedi canolbwyntio ar faes addysg, ac yn gweld hyn fel y sylfaen ar gyfer cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg. Cyfeiriodd Cymdeithas yr Iaith Gymraeg (2016) at rôl hanfodol y gyfundrefn addysg i gynyddu nifer siaradwyr Cymraeg, a bod angen hyfforddi mwy o athrawon sydd yn gallu addysgu drwy gyfrwng y Gymraeg yn ogystal â gwella'r modd y cyflwynir y Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Mae'r argymhelliad ynglŷn â sefydlu rhaglen cyfnewid athrawon gyda gwledydd eraill, yn enwedig rhai sydd ag ieithoedd lleiafrifol, yn berthnasol iawn yng nghyd-destun ymchwil i fethodoleg addysg ddwyieithog.

Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg (Llywodraeth Cymru, 2010)

Mae *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010), yn amlinellu gweledigaeth y Llywodraeth i gynyddu nifer y disgyblion sydd yn dysgu'r Gymraeg yn ysgolion Cymru.

Adnabuwyd y nodau strategol canlynol i alluogi'r disgyblion i ddefnyddio'r iaith yn y gymuned, yn y gweithle a gyda'u teuluoedd:

> Nod strategol 1: Gwella'r broses o gynllunio darpariaeth cyfrwng Cymraeg yn y cyfnodau addysg cyn-statudol a statudol, ar sail ymateb yn rhagweithiol i'r galw gwybodus ymhlith rhieni.
> Nod strategol 2: Gwella'r broses o gynllunio darpariaeth cyfrwng Cymraeg yng nghyfnodau ôl-14 addysg a hyfforddiant, gan ystyried dilyniant ieithyddol a datblygu sgiliau'n barhaus.
> Nod strategol 3: Sicrhau bod pob dysgwr yn datblygu ei sgiliau iaith yn y Gymraeg i'w botensial llawn ac annog dilyniant ieithyddol cadarn o un cyfnod addysg a hyfforddiant i'r nesaf.
> Nod strategol 4: Sicrhau gweithlu addysg cyfrwng Cymraeg wedi'i gynllunio sy'n darparu nifer ddigonol o ymarferwyr ar gyfer pob cyfnod addysg a hyfforddiant, ac sy'n meddu ar sgiliau iaith uchel yn y Gymraeg a chymhwysedd mewn methodolegau addysgu.
> Nod strategol 5: Gwella'r dulliau cymorth canolog ar gyfer addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg.
> Nod strategol 6: Cyfrannu at feithrin ac atgyfnerthu sgiliau iaith yn y Gymraeg mewn teuluoedd ac yn y gymuned.

Mae ymchwilio i addysg ddwyieithog a thrawsieithu yn berthnasol ar gyfer ateb gofynion rhai o'r nodau strategol a nodwyd uchod, er enghraifft, sicrhau bod pob disgybl yn datblygu ei sgiliau iaith yn y Gymraeg i'w botensial llawn, a gwella dilyniant ieithyddol rhwng cyfnodau allweddol a ystyriwyd fel 'un o'r prif heriau sy'n wynebu addysg Gymraeg ar hyn o bryd' (Lewis, 2016: 123).

Amcan y gwerthusiad o *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cymru, 2016b:2) oedd 'mesur effeithiolrwydd a thrawseffaith y Strategaeth, gan ystyried i ba raddau y mae wedi gwireddu'r nodau, yr amcanion a'r deilliannau disgwyliedig.' Mae'r dystiolaeth yn ymwneud â gweithredu'r Strategaeth, cynllunio darpariaeth, datblygu'r gweithlu, cymorth canolog, a sgiliau iaith a defnydd o'r Gymraeg. Mae'r adroddiad yn datgan bod rhai cynlluniau sydd yn cael eu gweithredu fel rhan o'r Strategaeth wedi arwain at ganlyniadau cadarnhaol i unigolion ac ysgolion ond nad yw gweledigaeth y Strategaeth wedi'i gwreiddio mewn ffordd gyson ar draws gwahanol haenau'r gyfundrefn addysg. Er y dangoswyd rhywfaint o lwyddiant wrth gyrraedd y targedau a osodwyd yn 2010, ni chyflawnwyd y cynnydd disgwyliedig yn achos mwyafrif y dangosyddion. Mae'r adroddiad yn cynnwys 21 o argymhellion, sydd yn berthnasol ar gyfer Llywodraeth Cymru, awdurdodau lleol a phartneriaid gweithredu eraill. Mae angen ystyried goblygiadau'r argymhellion yng nghyd-destun yr ymchwil a gyflwynir yn yr adroddiad hwn, yn arbennig o safbwynt sicrhau bod mwy o ddisgyblion yn cael mynediad i addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog.

Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol (Llywodraeth Cymru, 2013a)

Mae'r *Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol* (Llywodraeth Cymru, 2013a) wedi ei gynllunio i gynorthwyo athrawon i ymgorffori llythrennedd a rhifedd ym mhob pwnc i ddysgwyr rhwng 5 a 14 oed.

O safbwynt llythrennedd, cyfeirir at sgiliau llafaredd, darllen ac ysgrifennu ar draws y cwricwlwm. Mae'r *FfLlRh* yn canolbwyntio ar yr amrywiaeth o sgiliau llythrennedd sydd eu hangen i sicrhau cymhwysedd yn y Gymraeg a'r Saesneg, ac i ddatblygu medrau llythrennedd deuol lle gall dysgwyr symud yn hyblyg rhwng yr iaith Saesneg a'r iaith Gymraeg. Mae angen rhoi cyfleoedd dysgu penodol a fydd yn helpu i sicrhau hyfedredd disgyblion yn y ddwy iaith. Mae'r cyfleoedd hyn yn cynnwys darparu deunyddiau yn y ddwy iaith, gyda thasgau ystyrlon sy'n gofyn am sgiliau prawf ddarllen ac ail-ddrafftio, dadansoddi a chymhwyso syniadau o fewn ystod o gyd-destunau pwnc-benodol. Mae'r *FfLlRh* yn cefnogi llythrennedd deuol, ac er mwyn sicrhau ei fod yn cael ei ymgorffori'n llawn yn y gyfundrefn addysg yng Nghymru, nodwyd y bydd canllawiau a hyfforddiant ychwanegol yn cael eu datblygu. (Llywodraeth Cymru, 2013: 12). Serch hynny, nid oes unrhyw gyfeiriad at drawsieithu o fewn y ddogfen *FfLlRh*.

Un iaith i bawb (Llywodraeth Cymru, 2013b)

Pwrpas adolygiad Llywodraeth Cymru (2013b) oedd adnabod sut i godi safonau a chyrhaeddiad o fewn Cymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4, ac i alluogi mwy o ddysgwyr i ddefnyddio'r Gymraeg. Cyflwynwyd yr adroddiad a'r argymhellion, *Un iaith i bawb,* i'r Gweinidog Addysg a Sgiliau ym mis Medi 2013. Ymhlith yr argymhellion, mae cyfeiriad at gyflwyno 'continwwm iaith', yn ogystal â disodli Cymraeg ail iaith:

Argymhelliad 6

> Llywodraeth Cymru i adolygu'r rhaglen astudio Cymraeg, dros gyfnod o dair i bum mlynedd, a defnyddio'r Fframwaith Llythrennedd Cenedlaethol ar gyfer Cymraeg fel sylfaen ar gyfer cwricwlwm diwygiedig gan gynnwys:
> - un continwwm o ddysgu Cymraeg, ynghyd â disgwyliadau clir ar gyfer disgyblion sy'n dysgu Cymraeg mewn lleoliadau cyfrwng Saesneg, cyfrwng Cymraeg a lleoliadau dwyieithog; a
> - chanllawiau, deunyddiau cefnogi a hyfforddiant.
>
> O ganlyniad byddai'r elfen Cymraeg ail iaith yn y rhaglen astudio Cymraeg yn cael ei disodli ynghyd â'r term Cymraeg ail iaith (Llywodraeth Cymru, 2013:30).

Cyfeiriwyd at hyrwyddo'r defnydd o'r Gymraeg y tu allan i'r dosbarth, yn ogystal â defnyddio'r Gymraeg fel cyfrwng mewn ysgolion cyfrwng Saesneg:

> Argymhelliad 15
> Llywodraeth Cymru i:
> - ddatblygu canllawiau arfer orau ar ddefnyddio Cymraeg y tu allan i wersi Cymraeg yng ngweithgareddau ysgolion, ac ar ddefnyddio Cymraeg ar draws y cwricwlwm, yn seiliedig ar y prosiect peilot i ehangu defnydd o'r Gymraeg fel cyfrwng addysgu mewn ysgolion cynradd cyfrwng Saesneg; a
> - gosod targedau i sicrhau mwy o ddysgu cyfrwng Cymraeg ar draws y cwricwlwm mewn ysgolion cyfrwng Saesneg.

Cyfeiriodd Llywodraeth Cymru (2013: 5) at y sialens o roi'r Gymraeg wrth wraidd datblygiad addysgol a phersonol pob disgybl yng Nghymru, a sicrhau eu bod eisiau ac yn gallu defnyddio'r iaith yn hyderus ar ddiwedd yr unfed ganrif ar hugain. Mae ymchwilio i drawsieithu yn berthnasol o safbwynt datblygu dwyieithrwydd disgyblion mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, a hefyd ar gyfer hyrwyddo'r defnydd o'r Gymraeg y tu allan i'r dosbarth.

Dyfodol Llwyddiannus (Llywodraeth Cymru, 2015)

Dyfodol Llwyddiannus (Llywodraeth Cymru, 2015) yw adolygiad o'r Cwricwlwm Cenedlaethol a'r trefniadau asesu yng Nghymru a gyflwynwyd dan arweiniad yr Athro Graham Donaldson. Mae *Dyfodol Llwyddiannus* yn cyflwyno gweledigaeth newydd ar gyfer y cwricwlwm ac asesu, ac eglurir mai'r diben yw datblygu plant a phobl ifanc sydd yn ddysgwyr uchelgeisiol a galluog sy'n barod i ddysgu drwy gydol eu hoes, yn gyfranwyr mentrus a chreadigol sy'n barod i chwarae eu rhan yn llawn yn eu bywyd a'u gwaith, yn ddinasyddion egwyddorol a gwybodus yng Nghymru a'r byd, ac yn unigolion iach a hyderus sy'n barod i fyw bywyd gan wireddu eu dyheadau fel aelodau gwerthfawr o gymdeithas (Llywodraeth Cymru, 2015:29). Polisi Llywodraeth Cymru yw sicrhau bod lle diogel i'r Gymraeg yn y cwricwlwm ym mhob ysgol ar gyfer plant a phobl ifanc rhwng 3 ac 16 oed, ac yn ôl y dystiolaeth a gasglwyd ar gyfer yr adolygiad (Llywodraeth Cymru, 2015), gwelwyd bod:

> … safonau yn y Gymraeg yn gadarn at ei gilydd mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg. Mae Estyn hefyd wedi barnu bod mwyafrif y plant yn y rhan fwyaf o ysgolion cyfrwng Saesneg yn gwneud cynnydd priodol wrth siarad a gwrando ar Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen, a bod agwedd plant at ddysgu Cymraeg yn gadarnhaol. Fodd bynnag, anaml y bydd y dechrau calonogol hwn yn parhau yng Nghyfnod Allweddol 2 a thu hwnt. At hynny, mae Estyn wedi nodi bod llai o ymarfer da wrth ddysgu Cymraeg fel ail iaith nag mewn pynciau eraill (Llywodraeth Cymru, 2015:61).

Cyflwynwyd nifer o argymhellion o dan y pennawd, 'Lle'r Gymraeg yn y cwricwlwm' (Llywodraeth Cymru, 2015: 60), yn cynnwys y dylai'r Gymraeg barhau'n orfodol hyd at 16 oed, dylai ysgolion ganolbwyntio o'r newydd ar ddysgu Cymraeg, yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu a deall yr iaith lafar, dylai'r gwerth y mae plant a phobl ifanc, athrawon, rhieni, gofalwyr a'r cyhoedd yn ei roi ar y Gymraeg gael ei hyrwyddo drwy ganolbwyntio'n fwy ar y manteision gwybyddol o ddwyieithrwydd, dylai ysgolion cyfrwng Cymraeg weithio fel canolbwynt ar gyfer y Gymraeg, er mwyn helpu athrawon ac ymarferwyr mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, dylai Llywodraeth Cymru ailwampio cymwysterau iaith Gymraeg yn 16 oed a rhoi'r pwyslais ar siarad a gwrando a defnyddio'r iaith yn y gweithle, a dylai'r goblygiadau o ran gwella cymhwysedd yn y Gymraeg yn y gweithlu addysg gael eu trafod drwy'r Fargen Newydd i'r Gweithlu Addysg ac adolygiad yr Athro Furlong o addysg hyfforddi athrawon.

Mae trawsieithu yn yr ystafell ddosbarth yn berthnasol i nifer o'r argymhellion yn yr adroddiad, *Dyfodol Llwyddiannus* (Llywodraeth Cymru, 2015). Er enghraifft, dywedir y dylai ysgolion ganolbwyntio ar addysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu, yn arbennig cyfathrebu a deall yr iaith lafar. Mae annog dysgwyr i drawsieithu yn eu galluogi i ddatblygu ystod o foddau iaith, er enghraifft, mae'n bosibl i'r athro/athrawes gyflwyno gwybodaeth ar lafar yn Gymraeg a Saesneg, ac annog y dysgwyr i drafod yn y Gymraeg. Hefyd cyfeirir at ddefnyddio technoleg yn greadigol wrth addysgu a dysgu Cymraeg ag ieithoedd tramor modern, ac unwaith eto, mae gweithgareddau trawsieithu'n galluogi'r dysgwyr i ddefnyddio technoleg i gywain gwybodaeth mewn sawl iaith, a'i brosesu mewn iaith arall. Argymhellwyd bod ysgolion cyfrwng Cymraeg yn rhannu arfer gorau a chefnogi ysgolion cyfrwng Saesneg i godi safonau addysgu a dysgu drwy gyfrwng y Gymraeg, a gall athrawon dwyieithog gynnig hyfforddiant i athrawon mewn ysgolion cyfrwng Saesneg ynglŷn ag arferion trawsieithu.

Mae neges glir ynglŷn â datblygu hyder y dysgwyr i ddefnyddio'r Gymraeg mewn cyd-destunau o fewn a thu allan i'r ysgol, a dywedwyd bod angen meithrin hyder mewn plant a phobl ifanc i ddefnyddio'r iaith, nid yn unig mewn gwersi ond hefyd mewn gweithgareddau a sefyllfaoedd mewn bywyd go iawn y tu allan i'r ystafell ddosbarth a'r ysgol (Llywodraeth Cymru, 2015:60). Daw'r adroddiad i'r casgliad bod angen cryfhau'r defnydd o'r Gymraeg, yn enwedig mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, fodd bynnag, nid oes unrhyw gyfeiriad at y Gymraeg fel cyfrwng addysgu a chyflwyno strategaethau fel trawsieithu. Cyfeiriwyd at wella cymhwysedd yn y Gymraeg yn y gweithlu, a chysylltir hyn â'r Fargen Newydd ac adolygiad yr Athro Furlong (Furlong, 2015) o addysg gychwynnol athrawon.

Addysgu Athrawon Yfory (Furlong, 2015)

Ym mis Mawrth 2014, penodwyd yr Athro John Furlong i ystyried y newidiadau sydd eu hangen i wella Hyfforddiant ac Addysg Gychwynnol Athrawon yng Nghymru yn dilyn adolygiad gan yr Athro Ralph Tabberer yn 2013 ynghylch safon a chysondeb hyfforddiant athrawon. Honnodd Furlong (2015:42) bod addysg athrawon yng Nghymru heddiw wedi cyrraedd trobwynt tyngedfennol. Mae'r adroddiad, *Addysgu Athrawon Yfory,* yn nodi'r prif heriau sydd yn wynebu'r sector addysg gychwynnol athrawon, a chynigir amryw o opsiynau y gallai Llywodraeth Cymru eu cymryd er mwyn gwella ansawdd y ddarpariaeth. Cyfeirir yn benodol at bwysigrwydd gweithgaredd ymchwil i wella ansawdd y ddarpariaeth drwyddi draw, a nodwyd bod angen 'ymchwil i lywio rhaglenni addysg athrawon mewn sawl ffordd: yn yr wybodaeth sy'n sail i'r cynnwys, wrth ddylunio rhaglenni ac wrth baratoi darpar athrawon i fod yn ddefnyddwyr beirniadol *ar* ymchwil yn ogystal ag yn gyfranogwyr *mewn* ymchwil.

Gan hynny, mae datblygu a chynnal capasiti ymchwil yn y system addysg athrawon yn hanfodol, ar gyfer y cynnwys ac ar gyfer proses addysg athrawon ei hun' (Furlong, 2015:36).

Mae'r adroddiad hwn (Furlong, 2015) yn annog darpar athrawon i fyfyrio'n feirniadol ar fethodoleg addysgu a dysgu dwyieithog, yn ogystal â chynnig arweiniad ynglŷn â chyfrannu mewn ymchwil cyffelyb. Eglurodd Furlong (2015: 7) bod angen math newydd o broffesiynoldeb ymysg athrawon Cymru, a chyfeiriwyd at athrawon sydd â disgwyliadau uchel o ran cyrhaeddiad eu holl ddisgyblion ac ymroddiad iddo; sy'n cymryd cyfrifoldeb dros arloesi; sy'n gallu gwerthuso a defnyddio gwahanol fathau o dystiolaeth sy'n berthnasol i welliannau mewn arferion; sy'n fodlon gweithio mewn cydweithrediad ag athrawon eraill a gweithwyr proffesiynol eraill o ddydd i ddydd ac wrth ddatblygu eu harferion; ac sy'n fodlon ac yn abl i weithio mewn ffyrdd sy'n elwa ar yr arferion gorau ar draws y Deyrnas Unedig ac yn rhyngwladol. Mae ymgymryd â gweithgaredd ymchwil i addysgu dwyieithog, ac yn benodol i drawsieithu yn un ffordd i sicrhau bod darpar athrawon yn cymryd cyfrifoldeb dros arloesi, yn adnabod anghenion dysgwyr unigol ac yn cael cyfleoedd i gydweithio ag athrawon eraill yn genedlaethol ac yn rhyngwladol.

Y Fargen Newydd ar gyfer y Gweithlu Addysg

Ym mis Mawrth 2015, cyflwynodd y cyn-weinidgog addysg, Huw Lewis 'Y Fargen Newydd ar gyfer y Gweithlu Addysg', sef strategaeth i gynorthwyo a chefnogi ymarferwyr i ymateb i'r cyfleoedd a'r heriau sydd o'u blaenau. Cyfeiriwyd at bwysigrwydd datblygiad proffesiynol parhaus, a'r angen i rannu arferion da er mwyn gwella canlyniadau dysgwyr. Yn ôl Huw Lewis, amcan y Fargen Newydd ydyw galluogi athrawon a staff cymorth yng Nghymru:

> … i fanteisio ar gyfleoedd dysgu proffesiynol strwythuredig o'r radd flaenaf er mwyn datblygu eu harferion. Bydd y cyfleoedd hyn yn eu helpu i ddatblygu eu harferion drwy ddulliau y maent yn rhoi'r gwerth mwyaf arnynt ac y profwyd eu bod yn effeithiol iawn wrth wella canlyniadau dysgwyr.
> Yn gyfnewid am hyn, byddaf yn gofyn i bob ymarferydd fanteisio ar y cyfleoedd i ddatblygu eu harferion proffesiynol eu hunain, rhannu'r arferion hyn a chyfrannu at ddatblygu eraill.
>
> (Ffynhonnell: http://gov.wales/about/cabinet/cabinetstatements/previous-administration/2015/newdealeducation/?lang=cy)

Mae egwyddorion y Fargen Newydd yn berthnasol yng nghyd-destun trawsieithu yn y dosbarth, er enghraifft, gall ymarferwyr sydd wedi cyflwyno trawsieithu'n llwyddiannus i ddatblygu dwyieithrwydd disgyblion rannu arferion da gydag ymarferwyr eraill sydd yn awyddus i ddatblygu dwyieithrwydd y dysgwyr yn eu gofal.

1.4 Ardrawiad ymchwil

Yn fras, cyflwynodd Jones (2010) amcanion Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, yn ogystal â chanlyniadau cychwynnol y gwaith maes mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog ledled Cymru. Trafodwyd model trawsieithu newydd a ddyfeisiwyd gan Jones a Lewis sef 'trawsieithu dan reolaeth yr athro' a 'thrawsieithu dan reolaeth y disgybl'. Mae Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b) yn trafod tarddiad trawsieithu yn ogystal â dadansoddi'r modelau trawsieithu a gyflwynwyd yn wreiddiol gan Jones (2010). Cyflwynwyd adolygiad o lenyddiaeth trawsieithu yn genedlaethol a rhyngwladol yn Lewis, Jones & Baker (2012a), a chyflwyniwyd dosbarthiad triphlyg gwreiddiol i egluro bod trawsieithu'n ymddangos mewn cyd destunau amrywiol yn cynnwys yr ystafell ddosbarth (*Classroom Translanguaging*), a'r gymdeithas ehanach (*Universal Translanguaging*). Mae trawsieithu yn wahanol i gyfieithu a chyfnewid cod (*codeswitching)*, a chyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2013) a Jones & Lewis (2014) deipoleg addysg ddwyieithog yn ysgolion Cymru yn seiliedig ar arsylliadau mewn can gwers. Canolbwyntir yn Jones (2017) ar gynllunio ieithyddol ar lefel genedlaethol, leol ac ysgol gyfan a chyflwynir ymchwil gyfredol i drefniadau iaith (sef '*language arrangements'* yn ôl García, 2009) mewn dosbarthiadau ôl-16 yng Ngwynedd a Môn. Amlygir yn Jones (2017) fod angen ymchwilio ymhellach i ardrawiad cynllunio ieithyddol (ar lefel genedlaethol a lleol) o safbwynt gweithredu polisi addysg ddwyieithog yn yr ysgol.

Creda'r awdur bod ei gyhoeddiadau a drafodwyd yn yr adroddiad hwn wedi cyfrannu i faes ymchwil addysg ddwyieithog yn genedlaethol ac yn rhyngwladol ar lefel academaidd ac ymarferol. Yr awdur, yn rhinwedd ei swydd fel Swyddog Ymchwil Prosiect Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, rhwng 2007 a 2012, oedd yn bennaf gyfrifol am gasglu a choladu'r holl ddata yn seiliedig ar waith maes mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru (Jones & Lewis, 2014). Mae'r cyhoeddiadau dan sylw wedi ysgogi ymateb gan ysgolheigion ym Mhrydain (er enghraifft, Lewis, 2011; Creese & Blackledge, 2015; Li Wei & Hua, 2013 a Thomas & Mennen, 2014) ac yn rhyngwladol (er enghraifft, García & Li Wei, 2014; Palmer et al*.,* 2014; Heugh, 2015; Paulsrud, 2014; Hibert & van der Walt, 2014 a Velasco & García, 2014).

Ar lefel academaidd, ystyria'r awdur mai prif gyfraniad y cyhoeddiadau yw'r modd y llwyddwyd i gyflwyno ac ehangu'r drafodaeth ynglŷn â methodoleg addysgu a dysgu dwyieithog, ac yn arbennig y canfyddiadau ynglŷn â'r defnydd o drawsieithu yn y dosbarth. Yn wir, mae'r cyhoeddiadau hyn (Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b) wedi ymestyn y cysyniad o drawsieithu fel addysgeg o fewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru a thu hwnt. Mae'r wybodaeth a gyflwynwyd ynglŷn â tharddiad a datblygiad trawsieithu (Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b) wedi annog trafodaethau

academaidd ar lefel genedlaethol ac yn rhyngwladol, ac wedi ysgogi eraill i ymestyn a chymhwyso'r model gwreiddiol o drawsieithu sef defnyddio un iaith ar gyfer y medrau goddefol (gwrando, darllen) ac iaith arall ar gyfer y medrau gweithredol (siarad, ysgrifennu) a gyflwynwyd gyntaf gan Williams (1996, 2000, 2002).

Ar lefel ymarferol, cynhaliwyd pedair cynhadledd i athrawon oedd yn gysylltiedig â'r Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, ac roedd yr adborth a dderbyniwyd gan y cynadleddwyr ynglŷn â thrawsieithu gyda disgyblion dwyieithog hyfedr a datblygol yn ddefnyddiol ar gyfer y cyhoeddiadau a drafodir yn yr adroddiad hwn. Yn 2010, gwahoddwyd cynrychiolwyr o bob ysgol oedd yn rhan o'r Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru (gweler lleoliadau'r ysgolion yn Ffigwr 2) i fynychu a chyfrannu i gynhadledd unai yn Ystalyfera neu ym Mangor. Cafodd y cynadleddwyr gyfleoedd i gyflwyno arferion da o safbwynt hyrwyddo dwyieithrwydd, er enghraifft, drwy gyflwyno tasgau trawsieithu, trafod polisi iaith a dyraniad iaith mewn ysgolion cynradd ac uwchradd. Yn 2012, cynhaliwyd cynhadledd yng Nghaerdydd ac ym Mangor i rannu canfyddiadau'r ymchwil gydag athrawon a sefydliadau perthnasol eraill fel colegau hyfforddi athrawon, Estyn a CBAC. Cyflwynwyd gwefan Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru (gweler Adran 3.7) oedd yn cynnwys deunydd hyfforddiant ar gyfer athrawon, a chytunodd grŵp o athrawon a phenaethiaid ysgolion ledled Cymru i gyfrannu drwy gyfrwng fideo (er enghraifft, drwy drafod gwahanol fodelau o drawsieithu a chynllunio dyraniad iaith yn yr ysgol).

Cymeradwywyd y math yma o weithgaredd yn y gwerthusiad terfynol (Jones, 2013) o'r Ganolfan ESRC dros Ymchwil i Theori ac Ymarfer Dwyieithrwydd, rhwng 2007 a 2012. Dywed Jones (2013) bod y grwpiau ymchwil yn gyffredinol wedi cyfrannu ar lefel academaidd ac ymarferol, a chyfeiriwyd yn benodol at y rhyngweithio rhwng yr ymchwilwyr gydag ymarferwyr yn y byd addysg:

- *All Research Groups have contributed extensively to knowledge transfer within the academic community.*
- *The strength of the survey and ethnographic group was their significant engagement with policy-makers and practitioners across each of their (mostly educational) studies. (p.3)*
- *The Centre's contribution to academic research capacity building has been very effective… there were examples of direct impact and relevance of some research to some policy-makers and practitioner groups in Wales… (p.4)*

Mae'r sylwadau uchod yn cefnogi honiadau'r awdur fod yr ymchwil a drafodwyd yn yr adroddiad hwn (Jones, 2010, 2017; Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b, 2013 a Jones & Lewis, 2014) wedi cyfrannu'n dda i'r maes ar lefel academaidd yn ogystal â chyfrannu'n ymarferol o safbwynt cyflwyno canfyddiadau mewn cynadleddau cenedlaethol (gweler Adran 4 o'r adroddiad hwn).

1.5 Crynodeb

Yn rhinwedd yr hyn a nodwyd uchod, ystyria'r awdur bod yr ymchwil a gyflwynwyd yn y cyhoeddiadau dan sylw yn gyfraniad gwreiddiol i'r maes o safbwynt:

i. Cyflwyno arolwg cenedlaethol (gyntaf o'i bath) o fethodolegau addysgu a dysgu dwyieithog yng Nghymru yn seiliedig ar ymchwil mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru (Lewis, Jones & Baker, 2013 a Jones & Lewis, 2014).

ii. Llunio 'Teipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru' a gyflwynwyd ar wefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru'. Gweler:
http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.cy
http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.en

iii. Cyflwyno Teipoleg o Drefniadau Iaith yn y Dosbarth (Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2013; Jones & Lewis, 2014), a dadansoddi gwahanol fodelau o 'addysg ddwyieithog' yng nghyd-destun ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru;

iv. Cyhoeddi erthyglau academaidd yn egluro tarddiad trawsieithu yng Nghymru ac mewn cyd-destunau rhyngwladol (Jones, 2010; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Jones & Lewis, 2014);

v. Ehangu'r diffiniad gwreiddiol o drawsieithu (Williams, 1996, 2002) yn seiliedig ar dystiolaeth ymchwil mewn ysgolion ledled Cymru ac ymchwil rhyngwladol (García, 2009). Trafodwyd trawsieithu o safbwynt hyfedredd ieithyddol y disgyblion sef 'Trawsieithu ar gyfer disgyblion dwyieithog hyfedr' a 'Thrawsieithu ar gyfer disgyblion dwyieithog datblygol' (Jones, 2010; Lewis, Jones & Baker, 2012b, 2013; Jones & Lewis, 2014);

vi. Cyflwyno ‘Model Trawsieithu’ yn seiliedig ar gyfraniad yr athro a’r disgybl sef ‘Trawsieithu dan reolaeth yr athro’ a ‘Thrawsieithu dan reolaeth y disgybl’ (Jones, 2010; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Jones & Lewis, 2014);

vii. Cynnig dadansoddiad meintiol (SPSS) ac ansoddol o’r defnydd o drawsieithu o fewn ystod o bynciau cwricwlaidd, ac o safbwynt gwahanol oedrannau’r disgyblion (Lewis, Jones & Baker, 2012b; Jones & Lewis, 2014);

viii. Cyflwyno termau newydd ar gyfer addysgeg trawsieithu, er enghraifft, ‘Ciwiau Trawsieithu’, ‘Sgaffaldiau Trawsieithu’, ‘Trawsieithu Rhyngbersonol Sylfaenol’, ‘Trawsieithu Academaidd Gwybyddol’ (Jones & Lewis, 2014, Jones, 2017);

ix. Trafod ffactorau allweddol o safbwynt cynllunio ieithyddol i hyrwyddo addysg ddwyieithog (Jones, 2010, 2017), ac adnabod meysydd pellach ar gyfer ymchwil addysg ddwyieithog yng Nghymru a thu hwnt (Jones, 2010; Jones & Lewis, 2014);

x. Cyflwyno deunydd hyfforddi athrawon (cyfrwng Cymraeg a Saesneg) yn deillio o’r cynadleddau cenedlaethol (Cynhadledd Ymchwil Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru) a gynhaliwyd yn Ystalyfera a Bangor yn 2010, ac yng Nghaerdydd a Bangor yn 2012. Pwrpas y cynadleddau hyn oedd rhannu canfyddiadau’r ymchwil gyda’r holl ysgolion a gyfrannodd i’r Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, yn ogystal â rhyngddeiliaid perthnasol eraill fel swyddogion Awdurdodau Addysg Lleol ac Estyn.

Bydd yr adran nesaf yn edrych ar gefndir y prif faes a drafodir yn yr adroddiad.

2. Cefndir ymchwil yr adroddiad

2.1 Trosolwg o'r maes ymchwil

Addysg ddwyieithog mewn ysgolion (cynradd ac uwchradd) cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yng Nghymru oedd maes yr ymchwil dan sylw, ac yn benodol, y modd mae athrawon yn trefnu iaith y cwricwlwm (dyraniad iaith) ac yn defnyddio gwahanol drefniadau iaith ('*language arrangements*') i ddatblygu dwyieithrwydd y disgyblion yn y dosbarth. Heblaw am ambell gyhoeddiad (er enghraifft, Williams, 2002; Jones & Martin-Jones, 2004), prin yw'r llenyddiaeth sy'n trafod ymchwil i arferion addysgu dwyieithog yn ysgolion Cymru yn y cyfnod diweddar. Serch hynny, mae ymchwil ar gael n trafod y berthynas rhwng dwyieithrwydd a deallusrwydd disgyblion ysgol yng Nghymru.

Cyfeiriodd Baker (2006:144-150) at dri chyfnod allweddol yng nghyd-destun hanes ymchwil i ddwyieithrwydd a deallusrwydd:

i. Cyfnod Effeithiau Niweidiol;
ii. Cyfnod Effeithiau Niwtral;
iii. Cyfnod Effeithiau Cynyddol.

Mae ymchwil y Cyfnod Effeithiau Niweidiol yn perthyn i'r cyfnod rhwng dechrau'r bedwaredd ganrif ar hugain a 60au y ganrif ddiwethaf; y consensws oedd bod dwyieithrwydd yn cael effaith "niweidiol" ar ddeallusrwydd. Er enghraifft, cyhoeddwyd *The Bilingual Problem* yn 1924, yn seiliedig ar ymchwil D.J. Saer i brofi deallusrwydd plant rhwng 7-14 oed mewn ardaloedd gwledig a threfol. Honnwyd bod plant unieithog yn fwy deallus nag plant dwyieithog mewn ardaloedd gwledig ond gwelwyd bod diffygion sylfaenol yn ymchwil Saer o safbwynt y sampl a ddefnyddiwyd, a dulliau dadansoddi'r ystadegau. Mae ymchwil y Cyfnod Effeithiau Niwtral, yn fras, yn perthyn i hanner cyntaf yr ugeinfed ganrif. Yn gyffredinol, adroddwyd nad oedd gwahaniaeth amlwg rhwng siaradwyr unieithog a dwyieithog mewn profion deallusrwydd, er enghraifft, roedd ymchwil W.R. Jones (1959) yn cynnwys sasmpl o 2500 o blant rhwng 10-11 oed yn datgan nad oedd siaradwyr unieithog a dwyieithog yn gwahaniaethu yn amlwg ar brofion deallusrwydd an-ieithyddol ac ieithyddol (Baker, 2006:148). Yn y cyfnod hwn adroddwyd bod dosbarth economaidd-gymdeithasol wedi dylanwadu ar ganlyniadau negyddol yr ymchwil flaenorol. Yn y Cyfnod Effeithiau Cynyddol, ar ddechrau 60au y ganrif ddiwethaf, cyhoeddwyd canlyniadau ymchwil i ddwyieithrwydd a chyrhaeddiad academaidd gan Peal & Lambert (1962) ym Montreal, Canada. Eu bwriad oedd astudio effeithiau dwyieithrwydd ar berfformiad gwybyddol plant deg oed (o chwe ysgol Ffrengig ym Montreal); canolbwyntiwyd ar berthynas deallusrwydd, llwyddiant

academaidd ac ymagweddiad plant tuag at eu hail iaith. Bryd hynny y soniwyd gyntaf am effeithiau cynyddol (*additive*) dwyieithrwydd, a fyth ers hynny, mae maes dwyieithrwydd wedi datblygu, a'r galw am addysg ddwyieithog wedi cynyddu, yn ogystal â'r galw am ymchwil safonol yn y maes. Mae'n briodol nodi mai menter breifat gan nifer bychan o rieni Cymraeg yn Aberystwyth yn ystod yr ail ryfel byd oedd wrth wraidd sefydlu'r ysgol Gymraeg gyntaf (Lewis, 2016). Yn 1947, sefydlwyd yr ysgol Gymraeg gyntaf dan nawdd Awdurdod Addysg Lleol, sef Ysgol Gymraeg Llanelli. Yn 1956, sefydlwyd yr ysgol uwchradd Gymraeg gyntaf, sef Ysgol Glan Clwyd, ac agorwyd Ysgol Rhydfelen, sef yr ysgol uwchradd Gymraeg gyntaf yn y de, yn 1962.

Erbyn heddiw, mae addysg ddwyieithog (cyfrwng Cymraeg a Saesneg yn y cyd-destun hwn) yn digwydd ar raddfa eang yng Nghymru (Jones & Martin-Jones, 2004; Lewis, 2008; Jones, 2010; Jones & Lewis, 2014, Llywodraeth Cymru, 2016b). Mae amrywiaeth sylweddol yn bodoli yn y ddarpariaeth addysg ddwyieithog, ac fel yn achos ieithoedd lleiafrifol mewn rhanbarthau eraill yn Ewrop (Cenoz & Genesee, 1998; Cenoz & Gorter, 2015) mae addysg ddwyieithog yng Nghymru yn gyfuniad o addysg iaith treftadaeth (Cymraeg Iaith Gyntaf, sef iaith a siaredir gartref) ac addysg drochi (Cymraeg ail iaith, sef iaith yr ysgol ond nid y cartref). Oherwydd bod addysg ddwyieithog ledled Cymru yn cael ei nodweddu gan "amrywiaeth caleidosgopig" (Baker, 1993), mae athrawon yn defnyddio amrywiaeth eang o dechnegau cyflwyno iaith mewn dosbarthiadau dwyieithog. Er bod "cymunedau dwyieithog ac amlieithog ledled Ewrop a'r byd yn cydnabod ein llwyddiant, ac yn ystyried y system addysg cyfrwng Cymraeg yn enghraifft o arfer orau i`w hefelychu" (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2009:1), nodwyd droeon mai prin yw'r gwaith ymchwil i'r ddarpariaeth addysg ddwyieithog yng Nghymru. Er enghraifft, nid oes unrhyw ddata na thystiolaeth gynhwysfawr ar gael ynglŷn â dyrannu iaith (sef nodi cyfrwng iaith neu gyfuniad o ieithoedd) mewn ystafelloedd dosbarth dwyieithog yng Nghymru (Baker, 1993:25; Lewis, 2008:79 a Williams, 2002:5), a golyga hyn nad oes modd adnabod pa strategaethau sydd fwyaf (a lleiaf) effeithiol o ran datblygu dwyieithrwydd y disgyblion. Mae Amcan Strategol 4.5 (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010) yn cyfeirio at rôl allweddol ymchwil i fethodoleg addysgu a dysgu, a chysylltu ymchwil gydag arfer dda a hyfforddiant. Mae modd ystyried yr amcan hwn yng nghyd-destun Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru a drafodir yn yr adran nesaf.

2.2 Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, 2007-2012

Yn 2007 cafwyd cyfle i ddiwallu'r galw am ymchwil i addysg ddwyieithog yng Nghymru pan sefydlwyd Canolfan ESRC dros Ymchwil i Theori ac Ymarfer Dwyieithrwydd ym Mhrifysgol Bangor. Bwriad 'Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru' oedd cynnal yr arolwg cynhwysfawr cyntaf

o'i fath o ddulliau addysgu a dysgu dwyieithog mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng Cymraeg. Cafodd yr ymchwil ei lywio gan ddau gwestiwn:

(i) Sut y defnyddir dwy iaith ar gyfer addysgu a dysgu mewn dosbarthiadau dwyieithog Cymraeg / Saesneg?

(ii) A ellir canfod arferion cyffredin yn deillio o ddulliau o ddyrannu iaith yn yr ystafell ddosbarth?

Roedd tri cham i'r prosiect ymchwil:

(i) cynnal arolwg ac arsylwi dulliau gweithredu presennol yn y dosbarth yn arwain at deipoleg o strategaethau, wedi'u seilio ar dystiolaeth, ar gyfer dyrannu dwy iaith mewn dosbarthiadau mewn lleoliadau dwyieithog;

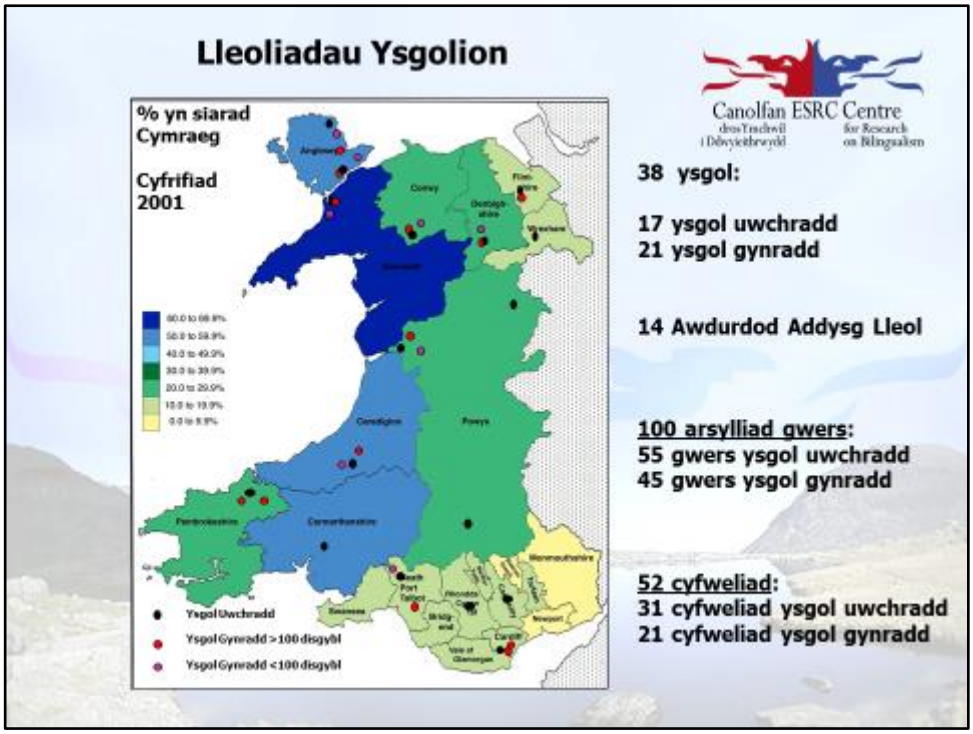
(ii) ymgynghori ag ymgynghorwyr ac ymarferwyr er mwyn diffinio strategaethau effeithiol ar gyfer dyrannu iaith;

(iii) cynhyrchu deunyddiau hyfforddi ar gyfer athrawon a hyfforddwyr athrawon er mwyn dangos strategaethau effeithiol ar gyfer dyrannu iaith yn y dosbarth. http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.cy

Bydd yr adran nesaf yn edrych yn fanylach ar fethodoleg yr ymchwil dan sylw.

2.3 Methodoleg ymchwil

Penodwyd yr awdur fel Prif Swyddog Ymchwil Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, ac yn ogystal â chwblhau'r rhan helaeth o'r gwaith maes, roedd hefyd yn gyfrifol am goladu a dadansoddi'r data meintiol ac ansoddol. Rhwng mis Rhagfyr 2007 a Chwefror 2010, cwblhaodd yr awdur ac aelodau eraill o'r tîm Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru gyfanswm o gant o arsylwadau gwersi (Jones 81%, Andrews & Jones 5%, Jones & Lewis 10%, Andrews & Lewis 2%, Andrews 2%) mewn naw ar hugain o ysgolion ledled Cymru, yn adlewyrchu cefndiroedd cymdeithasol-ieithyddol gwahanol (gweler Ffigwr 2 o ran canran neu boblogaethau oedd yn siarad Cymraeg ymhob un o siroedd Cymru). Cwblhawyd pum deg pump o arsylwadau mewn deg o ysgolion uwchradd, a phedwar deg pump o arsylwadau mewn pedair ar bymtheg o ysgolion cynradd (Ffigwr 2).



Ffigwr 2: Lleoliadau Ysgolion Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, 2007- 2012

Er mwyn mynd i'r afael â'r ffocws o addysgeg ddwyieithog, dewiswyd ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng Cymraeg a dwyieithog lle defnyddiwyd y Gymraeg a'r Saesneg fel cyfrwng addysgu mewn amrywiaeth o bynciau craidd a sylfaen (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2007). Ni ymwelwyd ag ysgolion cynradd ac uwchradd lle cyflwynwyd y Gymraeg fel pwnc (ail iaith) yn unig. Roedd yr ymchwil yn ffocysu ar y defnydd o'r Gymraeg a'r Saesneg fel cyfrwng addysgu ac nid yw hyn yn arferol mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Ceir eglurhad pellach yn Lewis, Jones & Baker (2013:114) ynglŷn â sut y dewiswyd y sampl o ysgolion:

> *A purposive sample of 29 schools was carefully selected from throughout Wales. A wide mix of schools was chosen in order to encompass the following factors: the different local authorities of Wales, varied and diverse rural and urban sociolinguistic contexts, small and large schools and classes, primary and secondary schools, and different classroom composition mixtures of heritage language/second language learners/recent immigrants. To include transition across primary schools and secondary schools, there was a deliberate pairing of one secondary school and two feeder primary schools: one large urban primary school and one small rural primary school (representative of different sociolinguistic backgrounds, size, and number of teachers)… Such schools were selected from a population of 518 schools in Wales that operate bilingually (Welsh Assembly Government, 2009)… The selection of schools was essentially defined by wide information gathering that pinpointed teachers who used both languages in lessons on a regular basis. From initial enquiries and investigations (e.g., telephone interviews with schools, visits, and discussions with local authority officials), a purposive selection of schools was formed and contacted. Five schools declined to be involved in the research.*

Eglurwyd yn Lewis, Jones & Baker (2013: 115) sut y dewiswyd y gwersi i'w harsylwi:

> *Lessons were chosen by purposive sampling (Cohen, Manion & Morrison, 2011) within each school to generate evidence for language allocation that was cross disciplinary (across subject areas) as well as interdisciplinary. The lessons took into account varying ages and cognitive development; they also included the varying balances of children on the second language/first language continuum and varied language contexts (e.g., English newcomers to Welsh heartland areas, immersion classes where the majority of students are from English-language backgrounds and/or non-English backgrounds, classes where there is a mixture of first and second language Welsh-speaking children, and classes where the majority of children are from Welsh language backgrounds).*

Yn y fethodoleg (Cohen et al., 2011; BERA, 2011) defnyddiwyd amrywiaeth o offerynnau casglu data (Atodiad 8.10) er mwyn casglu'r dystiolaeth ansoddol a meintiol ehangaf bosibl, yn cynnwys y canlynol:

- cyfweliadau lled-strwythuredig gyda phrifathrawon, cydlynwyr iaith, athrawon a disgyblion mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yn ffocysu ar ddyraniad/defnydd iaith ar draws yr ysgol, dyraniad/defnydd iaith o fewn pynciau unigol yn y dosbarth, asesu, cefnogaeth ieithyddol ar gyfer grwpiau gwahanol o ddisgyblion, cyswllt cartref/cymunedol, hyfforddiant;

- arsylwi mewn dosbarthiadau (heb ymyrraeth gan yr ymchwilydd) gan ffocysu ar broffil iaith y disgyblion yn y dosbarth, iaith/ieithoedd yr athro/athrawes wrth gyfarch y dosbarth cyfan/grwpiau/unigolion, iaith/ieithoedd y disgyblion gyda'r athro/athrawes/efo'i gilydd mewn grwpiau bach/yn sgwrsio fel unigolion, addysgu iaith, rhesymau pam bod yr athro/disgybl yn newid iaith mewn gwersi, strategaethau ar gyfer defnyddio dwy iaith yn y dosbarth (e.e. ymgais i wahanu, cyfieithu, sgaffaldiau ar gyfer disgyblion nad ydynt yn rhugl, trawsieithu);

- arsylwi ysgol gyfan gan ffocysu ar ethos/amgylchedd Gymraeg yr ysgol a'r dosbarthiadau, proffil Cymraeg athrawon yr ysgol (yn cynnwys cymorthyddion, staff ategol), proffil Cymraeg holl staff eraill yr ysgol (e.e. cogyddion, glanhawyr), defnydd yr athro/athrawes o'r ddwy iaith gyda disgyblion mewn gweithgareddau heblaw dysgu (e.e. rheolaeth, disgyblaeth), iaith y buarth, defnydd technolegol o iaith, defnydd o wasanaethau cefnogi'r Gymraeg (e.e. athrawon bro), gweithredu'r Cwricwlwm Cymreig yn yr ysgol, tystiolaeth a gwybodaeth am ysgolion, e.e. adroddiadau arolygiadau Estyn (AEM), canlyniadau arholiadau, amserlen yr ysgol a dyraniad iaith ar draws y cwricwlwm, astudiaethau achos o ddosbarthiadau penodol, grwpiau ffocws/cynadleddau/ymgynghoriadau.

Rhan allweddol o'r arsylwi oedd dosbarthu pob un o'r can gwersi o ran defnyddio dwy iaith, a chyflwyno teipoleg (dosbarthiad) o drefniadau iaith mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru.

Mae'r sgediwl arsylwi (Atodiad 8.10) yn cynnwys gwybodaeth am strategaethau ar gyfer defnyddio dwy iaith yn y dosbarth, er enghraifft:

> Yn seiliedig ar **arsylliad dosbarth**, beth oedd strategaeth a defnydd yr athro/athrawes o safbwynt defnyddio **dwy** iaith yn y dosbarth: *(e.e. ymgais i wahanu; cyfieithu; trawsieithu; sgaffaldio ar gyfer disgyblion nad ydynt yn rhugl; disgyblion yn troi o'r Gymraeg i'r Saesneg).*

Roedd modd ychwanegu at y rhestr wreiddiol o strategaethau defnyddio dwy iaith yn ystod arsylwadau dosbarth, er enghraifft, gwelwyd nad oedd dwy iaith ar waith ymhob achos. Mewn rhai dosbarthiadau, roedd athrawon yn gwahanu ieithoedd, er enghraifft, defnyddio'r Gymraeg ar gyfer un wers wyddoniaeth a'r Saesneg ar gyfer y wers nesaf. Defnyddiwyd y pecyn ystadegol SPSS (*Statistical Packaging for the Social Sciences*) i goladu a dadansoddi'r data a arsylwyd yn y dosbarth (Atodiad 8.10). Defnyddiwyd cod i gynrychioli'r data, er enghraifft, dyma'r cod a ddefnyddiwyd ar gyfer defnydd iaith yr athro/athrawes yn y dosbarth:

1. Un iaith yn bennaf: disgyblion Cymraeg Iaith 1
2. Un iaith yn bennaf: disgyblion Cymraeg Iaith 2
3. Un iaith yn bennaf: cyfuniad disgyblion Cymraeg Iaith 1 a disgyblion Cymraeg Iaith 2
4. Trawsieithu
5. Cyfieithu: dosbarth cyfan
6. Cyfieithu: terminoleg cysylltiedig a'r pwnc
7. Cyfieithu: cefnogi disgybl Cymraeg Iaith 2
8. Cyfuniad o drefniadau iaith
9. Ymateb yr athro i iaith y disgybl

Yn ogystal â choladu'r data ar ffurf graffiau amrywiol (Atodiad 8.10), roedd y pecyn ystadegol SPSS yn caniatáu i'r awdur ddadansoddi'r data a gasglwyd, er enghraifft, gwelwyd cydberthynas rhwng newidynnau allweddol fel y defnydd o drawsieithu gydag oedrannau gwahanol (Tabl 4).

Tabl 4: *Nine fold classroom arrangement compared with age group of pupils* (Jones & Lewis, 2014)

Table 7.6 Nine fold classroom language arrangement compared with age group of pupils

Language Arrangement (LA)		*Age Group (AG)*					*Total*
		3–7 years	7–11 years	11–14 years	14–16 years	16–18 years	
Monolingual L1 Welsh	N Lessons	4	0	1	0	0	5
	% within LA	80.0%	0.0%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	% within AG	23.5%	0.0%	4.2%	0.0%	0.0%	5.0%
Monolingual L2 Welsh	N Lessons	2	0	0	0	0	2
	% within LA	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	% within AG	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%
Monolingual mixed L1/L2	N Lessons	3	7	2	1	1	14
	% within LA	21.4%	50.0%	14.3%	7.1%	7.1%	100.0%
	% within AG	17.6%	25.0%	8.3%	4.3%	12.5%	14.0%
Translanguaging	N Lessons	1	9	4	2	2	18
	% within LA	5.6%	50.0%	22.2%	11.1%	11.1%	100.0%
	% within AG	5.9%	32.1%	16.7%	8.7%	25.0%	18.0%
Translation for the whole class	N Lessons	1	2	6	6	2	17
	% within LA	5.9%	11.8%	35.3%	35.3%	11.8%	100.0%
	% within AG	5.9%	7.1%	25.0%	26.1%	25.0%	17.0%
Translation – subject-related terminology	N Lessons	0	2	6	5	1	14
	% within LA	0.0%	14.3%	42.9%	35.7%	7.1%	100.0%
	% within AG	0.0%	7.1%	25.0%	21.7%	12.5%	14.0%
Translation for L2 learner	N Lessons	5	3	0	3	0	11
	% within LA	45.5%	27.3%	0.0%	27.3%	0.0%	100.0%
	% within AG	29.4%	10.7%	0.0%	13.0%	0.0%	11.0%
Combinations of concurrent two language use	N Lessons	1	3	3	6	1	14
	% within LA	7.1%	21.4%	21.4%	42.9%	7.1%	100.0%
	% within AG	5.9%	10.7%	12.5%	26.1%	12.5%	14.0%
Teacher's response to language input of the pupil	N Lessons	0	2	2	0	1	5
	% within LA	0.0%	40.0%	40.0%	0.0%	20.0%	100.0%
	% within AG	0.0%	7.1%	8.3%	0.0%	12.5%	5.0%
Total	N Lessons	17	28	24	23	8	100
	% within LA	17.0%	28.0%	24.0%	23.0%	8.0%	100.0%
	% within AG	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Trafodwyd cyfyngiadau'r fethodoleg yn Lewis, Jones & Baker (2013), er enghraifft, eglurwyd bod y gwahanol fathau o drefniadau iaith o fewn y dosbarth yn berthnasol ar gyfer Cymru ond efallai'n amherthnasol ar gyfer gwledydd eraill sydd ddim yn cyflwyno addysg ddwyieithog yn cynnwys iaith leiafrifol ac iaith fwyafrifol. Pwysleisiwyd arwyddocâd cyd-destun y ddarpariaeth ddwyieithog yng Nghymru (h.y. mae addysg ddwyieithog yng Nghymru'n golygu datblygu sgiliau mewn iaith leiafrifol sef y Gymraeg ac iaith fwyafrifol sef y Saesneg), ac nid yw'r cyd-destun ieithyddol hwn yn addas mewn

cymunedau dwyieithog ac amlieithog eraill sydd yn cyflwyno addysg ddwyieithog o safbwynt dwy iaith fwyafrifol (er enghraifft, y Saesneg a'r Sbaeneg mewn ysgolion yn Efrog Newydd):

> *Thus, the typology may not fit bilingual education in other contexts, countries or continents. While the methodology to obtain such a typology is regarded as original and potentially impactful in Wales, the generalizability of the typology outside Wales is likely to be limited.*
>
> (Lewis, Jones & Baker, 2013: 117)

Dim ond ysgolion oedd yn rhan o'r ymchwil, ac mae'n bwysig gwybod beth sydd yn digwydd mewn sefydliadau cyn-ysgol (sector nas cynhelir) yn ogystal â cholegau addysg bellach ac uwch er mwyn deall cyd-destun yr ysgolion yn llawn. Dylid cofio mai nifer cyfyngedig o ysgolion a ymwelwyd â hwy, ac nid oedd yn sampl mympwyol. Er enghraifft, nid oedd yr ymchwil yn edrych ar addysg ddwyieithog mewn ysgolion cyfrwng Saesneg lle y cyflwynir Cymraeg ail iaith fel pwnc. Er bod y deipoleg o drefniadau iaith mewn dosbarthiadau dwyieithog yn wreiddiol ac yn seiliedig ar ymchwil yn hytrach nag rhagdybiaeth, mae presenoldeb yr ymchwilydd yn gallu dylanwadu ar yr hyn a gyflwynir, fel yr eglurodd Lewis, Jones & Baker (2013):

> *…there is a sense in which every lesson is unique and highly individual, containing a dynamic of that moment and an interaction of actors with an audience of one or two researchers who may have affected the performance.*
>
> (Lewis, Jones & Baker, 2013: 118)

Yn yr adran nesaf cyflwynir trafodaeth feirniadol o'r cyhoeddiadau yn nhrefn dyddiadau cwblhau'r gwaith (Jones, 2010; Jones & Lewis, 2014; Lewis, Jones & Baker, 2013, 2012a, 2012b a Jones, 2017) yn hytrach nag yn ôl trefn dyddiadau cyhoeddi (Jones, 2010; Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b, 2013; Jones & Lewis, 2014 a Jones, 2017) er mwyn dangos y datblygiad cysyniadol o safbwynt llunio teipoleg o drefniadau iaith mewn dosbarthiadau dwyieithog.

3 Cyfraniad y cyhoeddiadau i'r maes

Yn yr adran hon ceir trafodaeth ynglŷn â phob cyhoeddiad yn unigol gan ystyried yr agweddau canlynol:

1. Cefndir y cyhoeddiad;
2. Cyfraniad y cyhoeddiad i'r maes;
3. Beirniadaeth o'r cyhoeddiad.

3.1 Cyhoeddiad 1: Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon*, Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.

3.1.1 Cefndir Cyhoeddiad 1

Amcan Jones (2010) oedd adrodd ar amcanion Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru a sefydlwyd ym Medi 2007 yng Nghanolfan Ymchwil ESRC i Ddwyieithrwydd mewn Theori ac Ymarfer, Prifysgol Bangor. Yn dilyn cyfweliadau/arsylwadau mewn ysgolion uwchradd a chynradd dwyieithog ledled Cymru rhwng 2007 a 2009, mae'r cyhoeddiad hwn yn egluro amcanion a methodoleg y prosiect ymchwil dan sylw, cyn symud ymlaen i drafod rhai canfyddiadau cychwynnol. Eglurwyd bod amrywiaeth sylweddol yn y ddarpariaeth addysg ddwyieithog yn ysgolion Cymru, ac fel yn achos ieithoedd lleiafrifol rhanbarthau eraill yn Ewrop (Cenoz & Genesee, 1998; García,2009; Baker, 2011) pwysleisiwyd bod addysg ddwyieithog yng Nghymru yn gyfuniad o addysg iaith treftadaeth/cynnal (Cymraeg Iaith 1) ac addysg drochi (Cymraeg Iaith 2).

Nododd Jones (2010) bod galw cyson yn y gorffennol am ddiffiniad cliriach o'r hyn a olygwyd wrth 'addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog' a chyfeiriwyd at Redknap (2006:11) a Lewis (2008:78) i gefnogi hyn. Pwysleisiodd Jones (2010) nad oes defnydd cyson o labeli fel 'cyfrwng Cymraeg', 'dwyieithog', 'traddodiadol Cymraeg', a 'naturiol Cymraeg' mewn ysgolion ledled Cymru. Cyfeiriodd Jones (2010) at ystadegau Cyfrifiad 2001 ynglŷn â niferoedd siaradwyr Cymraeg yng Nghymru yn ogystal â'r defnydd o'r Gymraeg mewn addysg (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2007a). Eglurodd Jones (2010) mai yn Hydref 2007, gyda chyhoeddiad y ddogfen *Diffinio Ysgolion yn ôl y Ddarpariaeth Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2007b), cafwyd diffiniadau newydd i ddisgrifio cefndir ieithyddol ysgolion Cymru a oedd yn tanlinellu'r angen amlwg am ymchwil cyfredol yn y maes.
Rhestrodd Jones (2010) y pum categori a ddefnyddiwyd ar gyfer ysgolion cynradd fel a ganlyn:

1. Ysgol Gynradd Cyfrwng Cymraeg
2. Ysgol Gynradd Ddwy Ffrwd
3. Ysgol Gynradd Drawsnewidiol cyfrwng Cymraeg ond â defnydd sylweddol o'r Saesneg
4. Ysgol Gynradd cyfrwng Saesneg yn bennaf ond â defnydd sylweddol o'r Gymraeg
5. Ysgol Gynradd cyfrwng Saesneg yn bennaf

Cyfeiriodd Jones (2010) at bedwar categori yng nghyd-destun ysgolion uwchradd sef:

1. Ysgol Uwchradd Cyfrwng Cymraeg
2. Ysgol Uwchradd Ddwyieithog Categori 2A/Categori 2B/Categori 2C/Categori 2CH
3. Ysgol Uwchradd cyfrwng Saesneg yn bennaf ond â defnydd sylweddol o'r Gymraeg
4. Ysgol Uwchradd cyfrwng Saesneg yn bennaf

Roedd y Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru yn canolbwyntio ar ysgolion cynradd ac uwchradd o fewn categorïau 1 a 2 yn unig oherwydd dyma ble y defnyddiwyd y Gymraeg a'r Saesneg fel cyfrwng addysgu. Eglurodd Jones (2010) bod angen ymchwil pellach i ganfod os oes addysgu a dysgu dwyieithog yn digwydd yn yr ysgolion cyfrwng Saesneg. Yn ogystal â chyflwyno cefndir y prosiect ymchwil ymdrechodd Jones (2010) i gyflwyno rhai o ganfyddiadau cychwynnol yr ymchwil, a thrafodir hyn yn yr adran nesaf.

3.1.2 Cyfraniad Cyhoeddiad 1 i'r maes

Cyflwynodd Jones (2010) gipolwg o ganfyddiadau cychwynnol Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, a chyfeiriwyd yn benodol at y canlynol:

(i) Amrywiaeth ac 'amrywiaith'

Cyfeiriodd Jones (2010) at Baker (1993:15) a fathodd yr ymadrodd bachog 'amrywiaeth caleidosgopig' i ddisgrifio addysg ddwyieithog yng Nghymru, ac nad yw'n bosibl cwmpasu'r holl fodelau o addysg ddwyieithog o fewn teipoleg (dosbarthiad) syml:

> *… the kaleidoscopic variety of bilingual education practice in Wales makes the production of a simple typology inherently dangerous … No existing typology of bilingual education in Wales captures the full kaleidoscope of colours that exists.*

Cyflwynodd Jones (2010) y termau '**amrywiaeth'** (o ran methodoleg addysgu a modelau cynllunio) ac **'amrywiaith'** (o ran proffil ieithyddol y disgyblion) i gyfleu'r 'amrywiaeth caleidosgopig' o ymarfer dwyieithog a amlygwyd yn yr ysgolion oedd yn rhan o'r Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru. Eglurodd Jones (2010) bod y mwyafrif o'r dosbarthiadau yn cynnwys disgyblion o gefndir ieithyddol amrywiol, er enghraifft, siaradwyr Cymraeg I1 ac I2, a siaradwyr nad oedd y Gymraeg na'r Saesneg yn iaith gyntaf iddynt. Er mwyn tanlinellu'r cysyniad o 'amrywiaeth' ac 'amrywiaith' ymhellach cyfeiriodd Jones (2010) at waith Brentnall (2009:21) sydd wedi egluro bod angen cynllunio'n ofalus i ddiwallu anghenion addysgol dysgwyr o leiafrifoedd ethnig sy'n dysgu iaith neu ieithoedd ychwanegol. Cytunodd Jones (2010) gyda Brentnall (2009:21) bod angen hyfforddi athrawon i ddygymod â her a sialens yr ystafell ddosbarth amlieithog, ac roedd Jones (2010) yn rhagweld bod hyn yn un o ganfyddiadau cychwynnol yr ymchwil dan sylw, ac yn atgyfnerthu sylwadau blaenorol Brentnall (2009) ynglŷn â sicrhau bod cyflenwad digonol ac addas o athrawon ar gael i addysgu'n ddwyieithog.

(ii) Dyraniad iaith (cynllunio ieithyddol) ar draws y cwricwlwm

Pwysleisiodd Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009) mai un o'r ystyriaethau allweddol o ran hyrwyddo dwyieithrwydd yw natur y cydbwysedd ieithyddol rhwng y Gymraeg a'r Saesneg, a dwyster y mewnbwn cyfrwng Cymraeg sydd ei angen er mwyn i ddisgyblion fod yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg dros amser. Er bod Lewis (2006) eisoes wedi cyflwyno'r cysyniad o 'ddyraniad iaith' (sef cynllunio ieithyddol ar lefel ysgol), cyfeiriodd Jones (2010) ymhellach at yr angen i gynnwys gwybodaeth ynglŷn â dyraniad iaith o fewn polisi iaith ysgol gyfan er mwyn sicrhau bod disgyblion yn datblygu sgiliau dwyieithog. Cyflwynodd Jones (2010) ran o gyfweliad gyda Phennaeth ysgol gynradd (lle'r oedd y rhan fwyaf o'r disgyblion yn ddysgwyr Cymraeg), i enghreifftio bod cynllunio ieithyddol bwriadus ar draws yr ysgol yn hyrwyddo dwyieithrwydd y disgyblion:

> Y peth allweddol ynglŷn â'r ysgol ydy'r Dosbarth Derbyn … mae'r plant yn cael eu trochi … 'dan ni'n torri asgwrn cefn y gwaith, oherwydd unwaith mae'r plant yn dechrau caffael yr iaith ac rydan ni'n gobeithio erbyn tua'r Pasg yn y Dosbarth Derbyn, bod nhw'n torri drwodd i gynnal sgyrsiau syml, mae 'na eirfa yn adeiladu, ac maen nhw'n torri trwodd i siarad tua'r Pasg yn gymharol rwydd. Y mwyafrif llethol ohonyn nhw … Ym Mlwyddyn Un mae'r Saesneg yn ymddangos yn y cwricwlwm, yna petaech chi'n gofyn imi roi canran, tua phump ar hugain i ugain y cant. Mae'n ymddangos mewn gwersi llafar yn benodol mewn storïau a thrafodaethau'n ymwneud â storiâu yn hytrach nag mewn gwaith ysgrifennu â gogwydd mwy academaidd iddo fo. Ond wrth gwrs mae'r Saesneg yn iaith gyntaf i'r mwyafrif, beth bynnag felly. Ym Mlwyddyn Dau mae'r hafaliad yn symud i 30:70 a'r Gymraeg helaethaf. Yna ym Mlwyddyn Tri i Flwyddyn Chwech yn gweithredu 50:50. O ran Cyfnod Allweddol Dau mae'n haws ei esbonio yn y fan honno. Yr esboniad fyddan ni'n rhoi o'r defnydd o'r Gymraeg ydy mai cyfrwng addysgol ar draws y cwricwlwm ydy'r Gymraeg. A bod yr iaith yn tyfu drwy gael ei defnyddio mewn sefyllfa drawsgwricwlaidd. A dyna ydy'r nod felly … nid pwnc wedi'i ynysu ydy o … mae'n cael ei ddefnyddio yn drawsgwricwlaid.

Cynlluniwyd y ddarpariaeth ieithyddol gyda'r nod o alluogi disgyblion i ddod yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg, a sicrhawyd bod dysgwyr y Gymraeg yn cael digon o fewnbwn cyfrwng Cymraeg i'w galluogi i ddod yn siaradwyr Cymraeg rhugl. Mae'r dystiolaeth a gyflwynodd Jones (2010) yn gyfraniad gwreiddiol i'r maes o ran amlygu'r modd y dyrannwyd iaith mewn ysgol gynradd ddwyieithog yng Nghymru:

Mae'r data ansoddol a gyflwynodd Jones (2010) ynglŷn â dyraniad iaith a'r angen i sicrhau mewnbwn digonol o safbwynt y Gymraeg, yn cefnogi ac yn cyfoethogi ymchwil seico-ieithyddol yn y maes (er enghraifft, Rhys & Thomas, 2013 a Thomas et al., 2013). Mae angen mewnbwn cyson yn y Gymraeg ar ddysgwyr ifanc i sicrhau eu bod yn datblygu eu sgiliau Cymraeg cystal â'r Saesneg.

(iii) Model Trawsieithu yn y Dosbarth

Awgrymodd Jones (2010) bod trawsieithu yn y dosbarth yn hyrwyddo sgiliau darllen, deall a chrynhoi'r disgyblion oherwydd eu bod yn darllen deunydd academaidd ac yn egluro'r cynnwys mewn iaith wahanol. Eglurodd Jones (2010) mai methodoleg a ddefnyddiwyd yn gynyddol yw trawsieithu lle mae'r mewnbwn (gwrando a/neu ddarllen) a'r allbwn (ysgrifennu a/neu siarad) yn fwriadol mewn ieithoedd gwahanol. Cyfeiriodd Jones (2010) at honiad Williams (2002:47) mai strategaeth ar gyfer disgyblion sydd wedi cael gafael eithaf da ar y ddwy iaith yw trawsieithu yn hytrach na dull i gyflwyno ail iaith yn y lle cyntaf. Serch hynny, cyflwynodd Jones (2010) Fodel Trawsieithu (Tabl 5) yn seiliedig ar dystiolaeth ymchwil, a chyfeiriwyd at y modd roedd yr athro yn cynllunio tasgau trawsieithu mewn rhai sefyllfaoedd (er enghraifft, gyda disgyblion 'dwyieithog datblygol' sef '*emergent bilinguals*' yn ôl García, 2009) yn ogystal â'r cyfleoedd a roddwyd i ddisgyblion dwyieithog hyfedr i gwblhau'r tasgau trawsieithu'n annibynnol.

Defnyddiodd Jones (2010) y termau canlynol i egluro'r Model Trawsieithu:

a. Trawsieithu dan reolaeth yr athro/athrawes
(gweithgaredd wedi'i gynllunio'n fwriadus gan yr athro/athrawes)

b. Trawsieithu dan reolaeth y disgyblion
(gweithgaredd heb ei gynllunio gan yr athro/athrawes)

Tabl 5: Model Trawsieithu yn y Dosbarth (Jones, 2010)

Model Trawsieithu	**Cyfrwng y Mewnbwn (medrau iaith goddefol: gwrando/darllen)**	**Cyfrwng yr Allbwn (medrau iaith gweithredol: siarad/ysgrifennu)**
Dan reolaeth yr athro/athrawes	Saesneg Cymraeg	Cymraeg (gan amlaf) Saesneg (gan amlaf)
Dan reolaeth y disgyblion	Saesneg Cymraeg	Dewis: Cymraeg a/neu Saesneg Dewis: Saesneg a/neu Gymraeg

Mae'r model hwn yn ymestyn y diffiniad gwreiddiol o drawsieithu (er enghraifft, Williams, 2002) gan gydnabod bod y disgyblion ar adegau'n penderfynu sut i gwblhau tasgau trawsieithu yn hytrach na dilyn cyfarwyddiadau'r athro yn unig. Nododd Jones (2010) bod angen ystyried yn ofalus pryd a pham y defnyddiwyd y naill fodel a'r llall. Honnodd Jones (2010) ar sail tystiolaeth ymchwil yn y dosbarth bod 'trawsieithu dan reolaeth y disgyblion' yn opsiwn gyda disgyblion sy'n gytbwys ddwyieithog, ac eglurwyd bod y disgyblion yn dewis cyfrwng iaith i gwblhau'r gwaith trafod ac ysgrifennu. Awgrymodd

Jones (2010) fod angen i athrawon benderfynu pa fodel trawsieithu sydd yn berthnasol ar gyfer y disgyblion yn y dosbarth gan nad ydy trawsieithu yn weithgaredd mympwyol.

Mae Jones (2010) yn cynnwys enghreifftiau o drawsieithu mewn dosbarthiadau Cyfnod Allweddol 2 er mwyn egluro'r gwahaniaeth rhwng 'trawsieithu dan reolaeth yr athro' a 'thrawsieithu dan reolaeth y disgyblion'. Er enghraifft, cyfeiriodd Jones (2010) at wers daearyddiaeth ym Mlwyddyn 3 a 4 (yn cynnwys dau ar bymtheg o ddisgyblion Cymraeg I1 ac I2) i enghreifftio 'trawsieithu dan reolaeth yr athro'. Eglurodd Jones (2010) bod yr athrawes wedi gofyn i'r dosbarth gyd-ddarllen gwybodaeth Saesneg am Fasnach Deg ar wefan Oxfam, ac roedd hyn yn galluogi'r disgyblion i ddatblygu eu sgiliau darllen yn y Saesneg, Gofynnodd yr athrawes beth oedd ystyr termau Saesneg fel *crops*, *harvested*, *chemicals* ac ymatebodd y disgyblion yn y Gymraeg a'r Saesneg. Cynigodd yr athrawes esboniad yn y Gymraeg ar gyfer ambell derm, er enghraifft, *environment*, *community*. Crynhowyd prif negeseuon y gwaith darllen yn y Gymraeg, a gofynnodd yr athrawes i'r holl ddisgyblion gwblhau taflen waith yn y Gymraeg i egluro pam bod cefnogi nwyddau Masnach Deg yn syniad da.

Cyflwynodd Jones (2010) enghraifft o 'drawsieithu dan reolaeth y disgyblion' mewn gwers hanes Cyfnod Allweddol Dau. Roedd grŵp o chwe disgybl (cymysgedd Cymraeg I1 a Chymraeg I2) rhwng naw ac unarddeg oed yn trafod arferion bwyta pobl Oes y Cerrig. Roedd holl aelodau'r grŵp yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg, ac roeddent yn gweithio'n annibynnol heb fawr o gyswllt gyda'r athrawes. Eglurodd Jones (2010) bod y disgyblion wedi derbyn gwybodaeth cyfrwng Saesneg sef '*Diet and Eating Habits in the Stone-Age'* oddi ar y Rhyngrwyd, a chaniatawyd iddynt ddewis cyfrwng iaith ar gyfer cwblhau'r tasgau trawsieithu (gwaith trafod ac ysgrifennu). Roedd caniatáu i'r disgyblion reoli'r gwaith trawsieithu yn nodwedd newydd ar drawsieithu a amlygwyd yn gynnar yn yr ymchwil, a chafwyd trafodaethau ymhlith aelodau'r tîm (Colin Baker/Gwyn Lewis /Bryn Jones) ynglŷn â'r hyn a gyflawnwyd. Awgrymodd Bryn Jones y term '*Choice languaging*' i ddisgrifio tasgau trawsieithu a gwblhawyd yn annibynnol gan y disgyblion, ac yna fe'i cyflwynwyd fel '*Pupil-directed translanguaging*' gan Lewis (2008).

3.1.3 Beirniadaeth Cyhoeddiad 1

Er bod Jones (2010) wedi rhestru'r gwahanol gategorïau ieithyddol ar gyfer ysgolion a gyflwynwyd yn y ddogfen *Diffinio Ysgolion yn ôl y Ddarpariaeth Cyfrwng Cymraeg* gan Lywodraeth Cynulliad Cymru (2007b), collwyd cyfleoedd i berthnasu'r wybodaeth i ganfyddiadau cychwynnol yr ymchwil. Yn bennaf, ni ystyriwyd pa fodel trawsieithu oedd fwyaf addas ar gyfer y gwahanol gategorïau o ysgolion, er enghraifft, efallai bod 'trawsieithu dan reolaeth y disgybl' yn addas ar gyfer 'Ysgol Gynradd Cyfrwng

Cymraeg', a 'thrawsieithu dan reolaeth yr athro' yn fwy addas ar gyfer 'Ysgol Gynradd cyfrwng Saesneg yn bennaf ond a defnydd sylweddol o'r Gymraeg' oherwydd bod y disgyblion angen cyfarwyddyd ynglŷn â sut i drawsieithu pan fo eu gafael ar y Gymraeg yn brin.

Creda'r awdur bod anawsterau'n gysylltiedig â diffiniadau'r llywodraeth ynglŷn â'r ddarpariaeth addysg cyfrwng Cymraeg (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2007b), er enghraifft, mae diffyg manylion ynglŷn â faint o Saesneg a gyflwynir mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg. Hefyd nid oes cysondeb rhwng y categorïau cynradd ac uwchradd, er enghraifft, ni chyfeiriwyd at ysgol ddwyieithog yn y categorïau cynradd (Jones, 2015) er bod polisïau iaith ysgolion rhai awdurdodau (er enghraifft, Awdurdod Addysg Gwynedd) yn cyfeirio at ysgolion cynradd dwyieithog. Nododd Estyn (2014: 3) y defnyddiwyd sawl term ar gyfer ysgolion uwchradd lle defnyddiwyd y Gymraeg yn gyfrwng addysgu, er enghraifft, 'ysgolion Cymraeg', 'ysgolion dwyieithog', 'ysgolion traddodiadol Gymraeg' neu 'ysgolion naturiol Gymraeg':

> Nid yw'r termau hyn yn rhoi darlun clir o'r graddau y mae'r ysgolion yn addysgu drwy'r Gymraeg neu'r Saesneg neu yn ddwyieithog. Nid yw'r categoreiddio swyddogol, gan gynnwys is-gategori 2A-Cham ysgolion dwyieithog, yn cael ei ddefnyddio yn gywir bob tro gan ysgolion ac awdurdodau lleol. Er enghraifft, mae rhai ysgolion a ddynodir yn gyfrwng Cymraeg yn cynnig llawer o bynciau drwy'r Saesneg yn ogystal â'r Gymraeg i ddisgyblion. Estyn (2014: 3)

Cyfeiriodd Jones (2010) yn fras at nifer o'r materion a adnabuwyd eisoes gan Lewis (2006:26) fel ystyriaethau allweddol ym maes addysg ddwyieithog yng Nghymru a thu hwnt, er enghraifft, manteision ac anfanteision addysgu disgyblion Cymraeg I1 a Chymraeg I2 yn yr un dosbarth, sicrhau dilyniant ieithyddol o fewn ysgolion cynradd ac o'r sector cynradd i'r sector uwchradd, sicrhau bod canlyniadau ymchwil yn bwydo i hyfforddiant cychwynnol athrawon ac hyfforddiant-mewn-swydd. Serch hynny, nid oedd modd i Jones (2010) ar y pryd ystyried perthnasedd Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru yng nghyd-destun yr ystyriaethau allweddol dan sylw gan mai cyhoeddiad cychwynnol iawn oedd hwn.

Er bod Jones (2010) yn torri tir newydd o ran cyflwyno modelau o drawsieithu yn y dosbarth, mae angen ymchwil pellach i gefnogi honiadau bod trawsieithu yn fanteisiol o safbwynt datblygu sgiliau iaith a medrau gwybyddol y disgyblion. Er enghraifft, honnodd Estyn (2014:23) bod trawsieithu testunau'n datblygu medrau meddwl disgyblion yn sylweddol, yn datblygu eu Cymraeg ac yn datblygu dealltwriaeth ddyfnach o'r pwnc ond nid oes tystiolaeth o hyn gan Jones (2010).

Bydd yr adran nesaf yn trafod gwaith Jones & Lewis (2014), a cheir dadansoddiad o'r defnydd o drawsieithu yn y dosbarth cynradd ac uwchradd sydd yn llawer mwy ymestynnol na'r hyn gyflwynodd Jones (2010).

Cyfeiriadau:

Baker, C. (1993). Bilingual Education in Wales. In H. Baetens Beardsmore (ed.), 7–29, *European Models of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Brentnall, J. (2009). Pobl o leiafrifoedd ethnig yng Nghymru sy'n dysgu iaith ychwanegol. *Trafodion Addysg: Iaith yn y Gymru Amlieithog, 25-46*. Bangor: Coleg Addysg a Dysgu Gydol Oes.

Estyn, (2014). *Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol ddwyieithog.* Caerdydd: Estyn.

Faltis, C. (1990). New directions in bilingual research design: the study of interactive decision making. In R. Jacobson & C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift.* Clevedon: Multilingual Matters.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Hornberger, N.H. (2003). Continua of Biliteracy. In N.H. Hornberger (ed.) *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings.* Clevedon: Multilingual Matters.

Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon,* Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.

Jones, B. & Lewis, G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Jones, B. (2015b). Cyflwyniad llafar: 'Trawsieithu mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru: O'r fesen'. Canolfan dros Ymchwil Dwyieithrwydd, Prifysgol Bangor (04.06.2015).

Lewis, W.G. (2006). Addysg gynradd Gymraeg: her a chyfle yr unfed ganrif ar hugain. *Trafodion Addysg*: *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*, *21-35*. Bangor: Coleg Addysg a Dysgu Gydol Oes.

Lewis, W.G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in education, AILA Review 21*: 69–86. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2007a). *Y Gymraeg yn yr ysgol 2007*, Bwletin Ystadegol 63/2007. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2007b). *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009). *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: Ymgynghoriad*, Dogfen Ymgynghori Rhif: 067/2009. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Peal. E. & Lambert, M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monogruph*, 76 (546). 1-23.

Redknap, C. (2006). Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: camau tuag at strategaeth holistaidd. Yn *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*. Bangor: Trafodion Addysg.

Rhys, M. & Thomas, E. M. (2013). Bilingual Welsh-English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 633-656.

Saer, D.J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25–38.

Thomas**,** E. M., Gathercole, V. C. M., & Hughes, E. K. (2013). Sociolinguistic influences on the Linguistic Achievement of Bilinguals: Issues for the Assessment of Minority Language Competence. In V. C. Mueller Gathercole (ed.), *Solutions for the Assessment of Bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.

Williams, C. (2002). *Ennill Iaith: Astudiaeth o Sefyllfa Drochi yn 11–16 oed.* Bangor: Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes.

3.2 Cyhoeddiad 2: Jones, B., & Lewis, G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M. & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism* (pp. 143-172). Bristol: Multilingual Matters.

3.2.1 Cefndir Cyhoeddiad 2

Er mai yn 2014 yr ymddangosodd cyhoeddiad Jones & Lewis (2014), roedd y gwaith wedi cychwyn yn 2010 pan gyflwynwyd cais gan un o aelodau Bwrdd Rheoli'r Ganolfan ESRC Dros Ymchwil i Theori ac Ymarfer Dwyieithrwydd i lunio cyfrol yn seiliedig ar weithgaredd ymchwil y Ganolfan. Yn y cynnig a gyflwynwyd i'r cyhoeddwyr awgrymodd Thomas (08/09/2010) y byddai'r bennod dan sylw yn dwyn y teitl '*Translanguaging in Bilingual Education*', ac yn rhannu canfyddiadau ymchwil mewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru:

> *Lewis, Jones, Baker, & Andrews: "Translanguaging in Bilingual Education"*
> *The chapter will introduce and explain the developing idea of translanguaging. It will share the results of a three-year piece of research regarding translanguaging in the bilingual classrooms of Wales.*

Yn dilyn trafodaethau pellach rhwng Andrews, Baker, Jones a Lewis penderfynwyd mai Jones a Lewis fyddai'n llunio'r bennod, gyda Jones yn gweithredu fel yr awdur cyntaf ac yn cwblhau rhan helaeth o'r gwaith. Yn y cyflwyniad i'r gyfrol '*Advances in the Study of Bilingualism'* cyfeiriodd Thomas & Mennen (2014: xxii) at amcan a chynnwys y bennod a gyflwynodd Jones & Lewis (2014) fel a ganlyn:

> *Chapter 7 highlights the ambiguity of terms used to describe the linguistic practices underway in bilingual schools by the example of Welsh-medium and bilingual Welsh-English schools in Wales and present an overview of language arrangements observed in 10 secondary schools and 20 primary schools that use both languages in their curriculum. In doing so, we focus on the implementation of one specific bilingual pedagogical tool– translanguaging – whereby the input language (i.e. the classroom/lesson resources – worksheets, book references, internet sources, etc.) is different from the output language (i.e. the end-product of the activity – written prose, oral presentation, class discussion, etc.), which encourages an active interaction of the two languages, across speakers and across modalities, within the same activity.* (Thomas & Mennen, 2014: xxii)

Dywedodd un o'r arfarnwyr academaidd (Atodiad 8.3.3) bod y bennod yn ddefnyddiol o ran deall y cymhlethdodau ieithyddol sydd yn bodoli o fewn dosbarthiadau dwyieithog a bod hyn yn gyfraniad allweddol i'r maes:

> *It was very instructive to read, and it reminds me of how much work we all need to do to understand some of the linguistic complexity that takes place in bilingual classrooms. This will be a huge contribution in that regard.*

Honnodd Renisk (2015) yn ei hadolygiad o Thomas & Mennen (2014) bod Jones & Lewis (2014) wedi egluro'n llwyddiannus sut y defnyddiwyd trawsieithu i ddatblygu sgiliau ieithyddol a gwybyddol disgyblion o gefndiroedd ieithyddol eang:

> *The chapter highlights the obstacles teachers and students face in a bilingual teaching/learning environment, one of the most prominent being that students differ in terms of proficiency in each language, but also convincingly shows how the implementation of translanguaging might help to overcome these obstacles. This tool refers to the pedagogical approach of using different input (e.g. worksheet, PowerPoint presentations, texts) and output languages (e.g. oral presentations, discussions). The authors suggest that translanguaging is not only a useful tool to improve students' language competence, but furthermore helps them to understand subject matters in a fuller and deeper way.*

Bydd yr adran nesaf yn cyfeirio ymhellach at gyfraniad gwaith Jones & Lewis (2014) i'r maes.

3.2.2 Cyfraniad Cyhoeddiad 2 i'r maes

O ganlyniad i'r ymchwil, cyflwynodd Jones & Lewis (2014) deipoleg yn dwyn y teitl '*Language Arrangements within Bilingual Classrooms in Wales'* (Tabl 6) i egluro'r gwahanol drefniadau iaith a arsyllwyd mewn dosbarthiadau dwyieithog cynradd ac uwchradd yng Nghymru rhwng 2007 a 2012. (Gweler eglurhad o'r ymadrodd '*language arrangements*' yn Adran 3.2.3). Cwblhawyd y deipoleg hon o drefniadau iaith yn 2012, ac yna fe'i haddaswyd fel '*Typology Based on Observation of the Use of Two Languages in a Classroom'* ar gyfer y bennod a ymddangosodd yn Lewis et al. (2013). Gall hyn ymddangos yn gamarweiniol i'r darllenydd gan mai'r fersiwn gyntaf o'r deipoleg a gyhoeddwyd yn 2014. Eglurwyd bod amryw o drefniadau iaith yn bresennol mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, er enghraifft,

(i) cyflwynir rhai pynciau drwy gyfrwng un iaith a phynciau eraill drwy iaith arall,

(ii) cyflwynir modiwlau drwy gyfrwng un iaith a modiwlau eraill drwy iaith arall, a

(iii) defnyddir dwy iaith yn gyfochrog o fewn yr un wers (e.e. trawsieithu). Honnodd Jones a Lewis (2014) bod modd adnabod y mwyafrif o'r trefniadau iaith fel enghreifftiau o'r hyn a gyfeiriodd García (2009: 311) ato fel '*translanguaging practices in bilingual classrooms'*.

Mae'r deipoleg o drefniadau iaith (Tabl 6) sydd yn seiliedig ar ymchwil mewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru, yn amlygu'r arfer o wahanu yn ogystal â chyfuno dwy iaith yn y gwersi. Mae'r deipoleg yn cynnwys gwybodaeth ar dair lefel sef:

(i) trefniant iaith y dosbarth (e.e. trawsieithu),
(ii) iaith y dosbarth o safbwynt yr athro a'r disgybl (e.e. defnyddio un iaith yn bennaf),
(iii) cyd-destun y trefniant iaith
(e.e. defnyddio geiriaduron Cymraeg/Saesneg mewn gwersi cyfrwng Cymraeg).

Tabl 6: *Language Arrangements within Bilingual Classrooms in Wales* (Jones & Lewis, 2014)

Language Arrangements in Classrooms	*Typical Language of the Classroom*	*Typical Context of Language Arrangement in the Classroom*
Monolingual use of one language: L1 Welsh	Predominantly Minority Language	Predominantly Welsh: heritage bilingual education program
Monolingual use of one language: L2 Welsh	Predominantly Minority Language	Predominantly Welsh: Immersion education program
Monolingual use of one language in mixed L1/L2 classrooms	Predominantly Minority Language or Predominantly Majority Language	Predominantly Welsh instruction for L1 & L2 Welsh (or L1 & L2 English) in the same classroom.
Translation: Subject- related terminology	Bilingual terminology for the whole class	Use of Welsh-English dictionaries and glossaries in predominantly Welsh medium lessons.
Translation for L2 learner (L2 Welsh or L2 English)	Bilingual support for L2 learner	Support /scaffolding/ responsible code switching for individual pupils/groups: L2 Welsh or L2 English.
Teacher's response to language input of the pupil	Bilingual instruction for individuals /groups	Unplanned response: –teacher responds to language of pupils irrespective of target language –intrasentential switches Planned response: –teacher responds to L1 of pupils for example in dual-stream primary school – responsible code-switching to clarify lesson material
Translation (for the whole class)	Bilingual instruction for whole class	Teacher switches languages to explain subject content. Pupils use bilingual worksheets/textbooks. Translation in MFL lessons
Translanguaging	Bilingual instruction for whole class	Teacher-directed and pupil-directed. Pupils undertake activities where the input (receptive language skills) and output (productive language skills) is systematically varied.
Combinations of concurrent two language use for example translation and translanguaging	Bilingual instruction for whole class	Teacher uses more than one type of flexible concurrent language arrangement.

Notes:
Language of the Classroom refers to the language of instruction.
Responsible code-switching: teacher code-switching 'to clarify or reinforce lesson material' (Gárcia, 2009a: 299).
Dual-stream primary school: Welsh and English provision exists side by side.
Intrasentential switches (switches that occur within a sentence).
Teacher-directed translanguaging (with teacher support for emergent and competent bilinguals) and pupil-directed translanguaging (with minimum teacher support for competent bilinguals).
The above nine categories were legitimately aggregated into six main groups for further statistical analysis in Lewis *et al.* (2013).

Un nodwedd o'r ddarpariaeth addysg ddwyieithog yn ysgolion Cymru ydy'r arfer o wahanu ieithoedd ar gyfer datblygu dwyieithrwydd y disgyblion, er enghraifft, pan gyflwynir gwers wyddoniaeth yn

Gymraeg mewn un wers ac yn Saesneg yn y wers ddilynol. Nid oes trafodaeth ynglŷn â tharddiad yr arfer o wahanu ieithoedd yn y bennod dan sylw, ac mae angen ymchwil bellach i ganfod beth yw'r sail i'r arfer o wahanu ieithoedd yn arbennig mewn ysgolion uwchradd dwyieithog.

Cyflwynodd Jones & Lewis (2014) drafodaeth bellach ynglŷn â'r defnydd o drawsieithu yn y dosbarth a phwysleisiwyd bod oedran y disgyblion yn ffactor allweddol yn achos y defnydd helaeth o drawsieithu ymhlith disgyblion rhwng 7-11 oed. Awgrymwyd bod yn bosibl i ddisgyblion wneud llai o ddefnydd o drawsieithu yn yr ysgol uwchradd oherwydd bod modd iddyn nhw fynychu ffrwd cyfrwng Cymraeg neu gyfrwng Saesneg:

> *This result suggests that pupils in age range 7–11 years are encouraged to make flexible use of their bilingual skills as the emphasis is often on bilingual instruction for all pupils in the classroom. It is possible for some of these pupils to choose a particular language of instruction after transfer to some secondary schools (for example, move to either a Welsh stream or English stream) and therefore will possibly not have the same opportunity as in primary school to complete translanguaging activities.*
>
> (Jones & Lewis, 2014: 155)

Trafododd Jones & Lewis (2014) drawsieithu yng nghyd-destun gwahanol bynciau cwricwlaidd, a chyflwynwyd tystiolaeth feintiol drwy gyfrwng meddalwedd SPSS (gweler Atodiad 8.10.5) yn y bennod i gefnogi'r ddamcaniaeth bod athrawon yn tueddu i gyflwyno tasgau trawsieithu o fewn rhai pynciau yn fwy nag eraill:

> *The data points to the tendency for translanguaging to be a more prominent feature for some subjects more than others. Whereas translanguaging featured in only 16.7% of Mathematics and Science lessons, 5.6% in both Vocational and Practical and Inter-disciplinary (3–7 years), the percentage rose to 72.2% in the Arts and Humanities. This is a significant but not a surprising result as it can be argued that translanguaging is essential to complete specific tasks within some subjects for example L1 Welsh pupils interpreting English medium internet evidence in a geography lesson.* (Jones & Lewis, 2014: 157)

Mae Jones & Lewis (2014) yn cefnogi Baker (2010: 69) ynglŷn â'r tueddiad i gyflwyno pynciau fel hanes a daearyddiaeth drwy iaith leiafrifol ond mai Saesneg yn aml yw cyfrwng pynciau technolegol a'r gwyddorau. Dyma faes sydd angen ei ymchwilio ymhellach yn arbennig gyda dyfodiad y Coleg Cymraeg Cenedlaethol, a'r cyfle i astudio pynciau gwyddonol a mathemategol drwy gyfrwng y Gymraeg ar lefel Addysg Uwch.

Cyflwynodd Jones & Lewis (2014) drafodaeth gynhwysfawr ynglŷn â thrawsieithu fel addysgeg, a chyfeiriwyd yn benodol at y defnydd o drawsieithu gyda disgyblion dwyieithog hyfedr yn ogystal â disgyblion dwyieithog datblygol. Mae'r cyfeiriadau at addysgeg trawsieithu, er enghraifft, ciwiau trawsieithu, yn deillio o ganfyddiadau ymchwil yr awdur mewn gwersi dwyieithog (gweler 10.8.3 am

wybodaeth bellach). Eglurwyd bod y model trawsieithu (Tabl 7) a gyflwynodd Jones & Lewis (2014) yn manylu ymhellach ar y model gwreiddiol a gyflwynwyd yn gynharach gan Lewis (2008) a Jones (2010). Eglurodd Jones & Lewis (2014) nodweddion 'trawsieithu dan reolaeth yr athro' (e.e. sgaffaldiau ar gyfer disgyblion dwyieithog datblygol) a 'thrawsieithu dan reolaeth y disgybl' (e.e. dywedwyd bod y disgyblion yn dewis cyfrwng yr iaith sef Cymraeg neu Saesneg ar gyfer gwahanol foddau iaith h.y. siarad, gwrando, darllen ac ysgrifennu). Mae angen ymchwil pellach i ganfod faint o ddewis sydd gan ddisgyblion o safbwynt cwblhau tasgau trawsieithu yn y dosbarth gan fod angen ystyried ffactorau fel ansawdd ac ystod yr adnoddau sydd ar gael, testun y wers yn ogystal â hyfedr ieithyddol y disgyblion.

Tabl 7: *Models of translanguaging observed in the classroom* (Jones & Lewis, 2014)

Translanguaging Model	Input Medium (receptive language skills: listening / reading)	Output Medium (productive language skills: speaking / writing)
Teacher-directed:		
i.Translanguaging with teacher support (Translanguaging cues and scaffolding) for emergent bilinguals	English Welsh	Welsh English
ii Translanguaging with teacher support (translanguaging cues) for competent bilinguals	English Welsh	Welsh English
Pupil-directed:		
i. Translanguaging with minimum teacher direction undertaken by competent bilinguals – pupils choose how the receptive and productive language skills are systematically varied	English or English and Welsh e.g. listening in English and reading in Welsh	Welsh English and Welsh e.g. discussion in English and writing in Welsh
	Welsh or Welsh and English e.g. listening in Welsh and reading in English	English Welsh and English e.g. discussion in Welsh and writing in English

Ychwanegwyd y troednodyn hwn:

Notes

1. *Translanguaging cues: the teacher provides cues to indicate the language medium to complete the translanguaging activity*
2. *Pupil-directed translanguaging: pupils chose how receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing) language skills are systematically varied*

Mae'r troednodyn yn cyfeirio at 'Giwiau trawsieithu' sef canllawiau a gynigiwyd gan yr athro i gynorthwyo'r disgybl i gwblhau'r dasg trawsieithu. Eglurwyd hyn ymhellach:

> *…translanguaging cues may assist the pupil to navigate through the translanguaging task by indicating the language medium for different activities. The teacher models the translanguaging activity and offers cues (either orally, in written form or both) for the different language mediums undertaken during the translanguaging activity.*
>
> (Jones & Lewis, 2014: 164)

Cyfeiriodd Jones & Lewis (2014) at 'sgaffaldiau trawsieithu' sef strategaethau a ddefnyddia'r athro i gefnogi disgyblion dwyieithog datblygol sydd, er enghraifft, angen cefnogaeth ieithyddol i gynnal trafodaeth a chofnodi cynnwys yn yr iaith wannaf:

> *Thus scaffolding translanguaging involves the teacher adopting a pivotal role to enable pupils to complete the translanguaging activity. This is particularly the case when translanguaging activities are initially introduced in the classroom. The teacher analyses the language demands and learning activities in order to provide cognitive challenge as well as language support. Scaffolding is paramount when translanguaging is introduced to young pupils or older pupils who need additional input with the second language.* (Jones & Lewis, 2014: 163)

Datblygodd Jones & Lewis (2014) y cysyniad gwreiddiol o drawsieithu yn y dosbarth fel y'i diffiniwyd gan Williams (1994, 1996), a chyflwynwyd termau newydd fel 'ciwiau trawsieithu' a 'sgaffaldio trawsieithu' i gefnogi'r broses o drawsieithu yn y dosbarth. At ei gilydd, mae'r bennod yn cyflwyno data newydd sy'n ehangu ar y drafodaeth ynglŷn ag addysg ddwyieithog yng Nghymru ar gychwyn yr unfed ganrif ar hugain.

3.2.3 Beirniadaeth Cyhoeddiad 2

Efallai bod angen egluro arwyddocad y term '*language arrangements*' o fewn y teitl '*Language Arrangements within Bilingual Education*'. Cyfeiriodd García (2009: 308) at gynllunio'r cwricwlwm ar gyfer cyflwyno addysg ddwyieithog, ac yn benodol bod angen i athrawon ystyried unai defnyddio un iaith ynteu dwy iaith ar gyfer y gwersi:

> *The languages of a bilingual education curriculum can be arranged either by strictly separating them or by using the two languages flexibly.*

Mae García yn egluro bod modd adnabod dwy fath o sefyllfa pan ddefnyddir dwy iaith yn y gwersi, sef '*convergence*' (bydd un iaith yn disodli'r iaith arall mewn amser) a '*multiplicity*' (bydd y ddwy iaith yn gyfartal). Daw García (2009: 308) i'r casgliad canlynol:

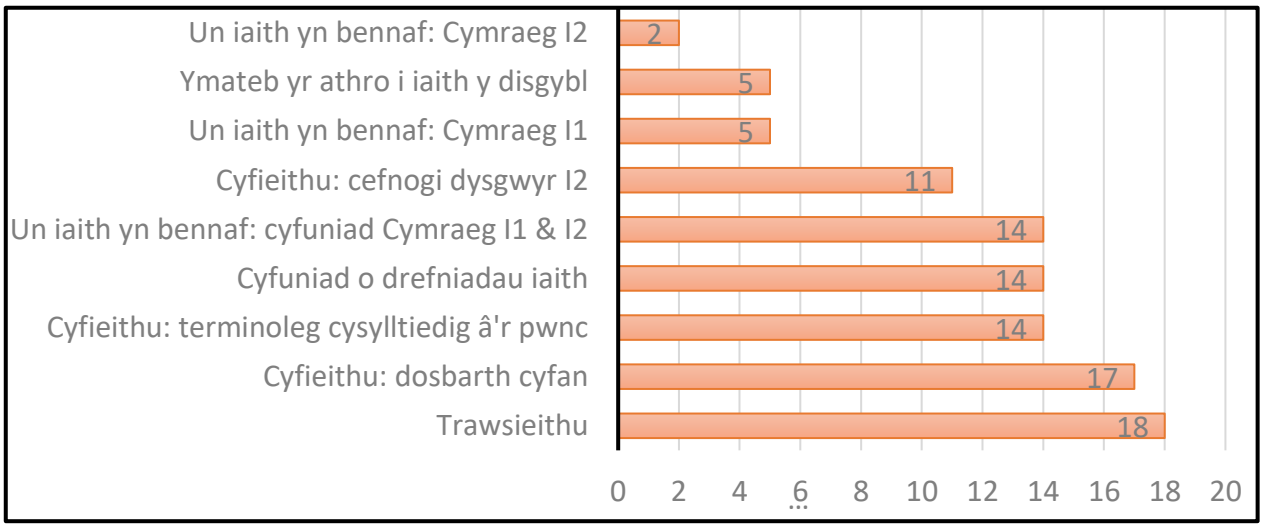
> *Thus, we treat here three different types of language arrangements:*
> 1. *strict separation;*
> 2. *flexible convergence;*
> 3. *flexibility multiplicity*

Dyma'r sail damcaniaethol i'r term '*language arrangements*' yn y cyhoeddiad dan sylw. Roedd angen egluro hyn yn y rhagymadrodd i'r bennod, ac efallai y buasai'r term '*bilingual education language arrangements'* wedi bod yn fwy ystyrlon i'r darllenydd. Mae Jones & Lewis (2014: 149) yn cydnabod ei bod yn anodd adnabod trefniadau iaith pendant ymhob arsylliad a wnaed yn y dosbarth:

It was difficult to unravel and categorize the language arrangements in some classrooms as there are not always clear-cut boundaries separating the various types of flexible language use, for example, codeswitching was evident in instances of translating and translanguaging.

Mae angen bod yn ymwybodol o gyfyngiadau'r deipoleg a gyflwynodd Jones & Lewis (2014), er enghraifft, ni ymdrechwyd i werthuso'r trefniadau iaith mewn ysgolion gwahanol i'r rhai ddewisiwyd ar gyfr yr ymchwil. Ymddangosodd y deipoleg naw dosbarth a gyhoeddwyd yn Jones & Lewis (2014) ar ffurf teipoleg chwe dosbarth yn Lewis, Jones & Baker (2013) oherwydd bod y sampl o fewn ambell ddosbarthiad yn rhy fach (er enghraifft, dim ond dau sampl a gofnodwyd ar gyfer 'Un iaith yn bennaf: Cymraeg I2'). Addaswyd y termau a ddefnyddiwyd ar gyfer trefniadau iaith, er enghraifft, '*Monolingual use of one language: L1 Welsh'* a ymddangosodd yn Jones & Lewis (2014) fel '*Use of one language: L1 Welsh'* yn Lewis, Jones & Baker (2013).

Mae'n debyg y byddai'r bennod wedi elwa o egluro ac addasu rhai o'r termau trefniadau iaith (er enghraifft, *Monolingual use of one language: L1 Welsh*, *Monolingual use of one language: L2 Welsh, Monolingual use of one language in mixed L1 /L2 classrooms)* a ddefnyddiodd Jones & Lewis (2014), yn arbennig ar gyfer y darllenydd rhyngwladol nad oedd yn gwbl hyddysg ynglŷn â'r gyfundrefn addysg yng Nghymru. Mae 'Trefniadau Iaith yn y Dosbarth' (Ffigwr 3) yn dangos y termau newydd, er enghraifft, 'Un iaith yn bennaf: Cymraeg I1', 'Un iaith yn bennaf: Cymraeg I2', 'Un iaith yn bennaf: cyfuniad Cymraeg I1 & I2' a ddefnyddiwyd i drafod trefniadau iaith mewn cynadleddau (er enghraifft, yng Nghaerdydd ac ym Mangor yn 2012).



Ffigwr 3: Trefniadau Iaith yn y Dosbarth (gwefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru')

Diddorol yw nodi bod un arfarnwyr academaidd (Atodiad 8.3.3) wedi cyfeirio at nifer o'r trefniadau iaith (er enghraifft, cyfieithu i gefnogi disgybl I2, cyfieithu termau pwnc) fel enghreifftiau o drawsieithu, tra bod y deipoleg a gynigiwyd wedi eu gosod ar wahân. Awgrymodd un arfanwr academaidd (Atodiad 8.3.3) mai gwraidd y 'broblem' ydoedd bod Jones & Lewis (2014) wedi defnyddio trawsieithu '*in the Williams' Welsh way*':

> *Clarification of what authors mean by translation, translanguaging and bilingual terminology is needed. In my conceptualization, both translation and bilingual terminology (which I don't know exactly what this means) are instances of translanguaging…Again later on, the authors talk about translation, translanguaging, scaffolding for L2 learners, and teacher response to language of pupil… I think the problem may be (maybe) that the authors are using translanguaging in the Williams' Welsh way… For example, in my definition, scaffolding for L2 learners also falls under translanguaging.*

Mae'r bennod yn disgrifio'r hyn oedd yn digwydd ar lawr dosbarth yn gyffredinol; nid oedd yn fwriad manylu ar arferion penodol gyda siaradwyr penodol. Mae angen ymchwilio ymhellach i sefyllfaoedd pan fo athrawon yn cefnogi disgyblion dwyieithog datblygol, er enghraifft, pan gyflwynwyd Saesneg yn swyddogol ym Mlwyddyn 3 yn yr ysgolion cyfrwng Cymraeg (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010). Buasai defnyddio'r term 'Modelu trawsieithu' yn hytrach nag 'Sgaffaldio trawsieithu' wedi bod yn well i egluro'r broses pan fo athrawon yn cyflwyno tasgau trawsieithu am y tro cyntaf yn y dosbarth. Sylwodd Jones & Lewis (2014) bod trawsieithu o'r Saesneg (iaith fwyafrifol) i'r Gymraeg (iaith leiafrifol) yn llawer mwy cyffredin nag trawsieithu o'r Gymraeg (iaith leiafrifol) i'r Saesneg (iaith fwyafrifol) mewn ysgolion ble mae gwarchod y Gymraeg yn flaenoriaeth. Mae trawsieithu mewn dosbarthiadau yng Nghymru'n cyferbynnu gydag addysgeg trawsieithu mewn gwledydd eraill, er enghraifft, trawsieithu o'r Sbaeneg i ddatblygu Saesneg mewn dosbarthiadau dwyieithog ac amlieithog yn Efrog Newydd (García & Kleifgen, 2010). Er bod y model trawsieithu gwreiddiol a gyflwynodd Williams (1994, 1996) yn ffocysu ar sefyllfa ddwyieithog, eglurodd Jones & Lewis (2014) bod modd addasu'r model ar gyfer sefyllfaoedd amlieithog, er enghraifft, darllen deunydd yn y Saesneg a Ffrangeg a thrafod y cynnwys yn y Gymraeg. Mae sefyllfaoedd o'r fath yn hawlio ymchwil pellach, a dyna sylwodd Anderson (2015) wrth adolygu'r gyfrol:

> *Many chapters are very practical, especially the chapters on bilingual education and corpus creation. Although generally centered on one particular language pair (English-Welsh), the conclusions and research paradigms are applicable to and provoke ideas for future research on other language dyads.*

Bydd yr adran nesaf yn trafod gwaith Lewis, Jones & Baker (2013) sydd yn adeiladu ar y canfyddiadau ymchwil a gyflwynodd Jones & Lewis (2014).

Cyfeiriadau:

Anderson, T. K. (2015). LINGUIST List 26.2625, Review of *Advances in the Study of Bilingualism.* Bristol: Multilingual Matters.

Baker, C. (2010a). Increasing bilingualism in bilingual education. In D. Morris (ed.), *Welsh in the 21st Century*. Cardiff: University of Wales Press.

Bialystok E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Faltis, C. (1990). New directions in bilingual research design: the study of interactive decision making. In R. Jacobson & C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift.* Clevedon: Multilingual Matters.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O., & Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English Language Learners.* New York: Teachers College Press.

Jones, B., & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Jones, D.V. & Martin-Jones, M. (2004). Bilingual Education and Language Revitalization in Wales: Past Achievements and Current Issues. In Tollefson, J. & Tsui, A. (eds.), *Medium of instruction policies* (pp. 43-70). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Publishers.

Lewis, W.G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in education, AILA Review 21*: 69–86. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P.M., López-Jiménez, M.D., & Chacón Beltrán, R. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010). *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

May, S. (2013). *The Multilingual Turn*. Abingdon: Routledge.

Peal. E. & Lambert, M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monogruph*, 76(546). 1-23.

Renisk, P. (2015). Book Review: *Advances in the Study of Bilingualism*. IJBEB.

Redknap, C. (2006). Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: camau tuag at strategaeth holistaidd. Yn *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*. Bangor: Trafodion Addysg.

Rhys, M. & Thomas, E. M. (2013). Bilingual Welsh-English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 633-656.

Saer, D.J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25–38.

Thomas, E. M., Gathercole, V. C. M., & Hughes, E. K. (2013). Sociolinguistic influences on the Linguistic Achievement of Bilinguals: Issues for the Assessment of Minority Language Competence. In V. C. Mueller Gathercole (ed.), *Solutions for the Assessment of Bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.

Thomas, E.M. & Mennen, I. (eds.), (2014). *Advances in the Study of Bilingualism.* Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (eds.), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni (Wales): CAI.

Williams, C. (2002). *Ennill Iaith: Astudiaeth o Sefyllfa Drochi yn 11–16 oed.* Bangor: Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes.

Cyhoeddiad 3: Lewis, W. G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* (pp. 107-135). Bristol: Multilingual Matters.

3.3.1 Cefndir Cyhoeddiad 3

Ymateb i gais gan C. Abello-Contesse (cyd-olygydd) i gyfrannu pennod i'r llyfr *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* oedd y rheswm dros greu'r cyhoeddiad hwn. Mae teitl y bennod hon, sef *'100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms'* yn gosod cyd-destun yr ymchwil yn seiliedig ar wahanol fathau o drefniadau iaith a arsyllwyd mewn cant o wersi 'dwyieithog' mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru rhwng 2007 a 2012. Dywedodd Amzallag (2014) bod y gyfrol yn ei chyfanrwydd wedi amlygu materion cyfredol mewn addysgeg ddwyieithog ac amlieithog yn rhyngwladol:

> *The volume achieved it's purpose of drawing on experiences in BE to highlight current issues in BE and is significant for those seeking to further their understanding of recent international research, and for those seeking trends in bilingual and multilingual pedagogy.*

Bydd yr adran nesaf yn ystyried cyfraniad y bennod (Lewis, Jones & Baker, 2013) i'r maes.

3.3.2 Cyfraniad Cyhoeddiad 3 i'r maes

Cyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2013) deipoleg o drefniadau iaith yn ôl y categorïau a ganlyn: *Type 1-Monolingual use of one language (L1 Welsh), Type 2- Monolingual use of one language (L2 Welsh), Type 3-Monolingual use of one language in mixed L1/L2 classrooms, Type 4-Translanguaging, Type 5-Translation (for the whole class), Type 6-Translation of subject-related terminology, Type 7-Translation for L2 learners (L2 Welsh or L2 English), Type 8- Combinations of concurrent two-language use, Type 9-Teacher responds to student's language.*

Mae'n ymddangos bod Amzallag (2014), mewn adolygiad o'r gyfrol, wedi camddehongli'r trefniadau iaith a arsyllwyd mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog fel mathau o ysgolion sef '*types of elementary and secondary Welsh schools*':

> *… In '100 Bilingual Lessons: Distributing Two Languages in Classrooms' (Chapter 6) Gwyn Lewis, Bryn Jones, and Colin Baker describe the various models of language division in bilingual schools, as collected from 100 lessons observed in the following types of elementary and secondary Welsh schools: monolingual use of one language (L1 Welsh), monolingual use of one language (L2 Welsh), monolingual use of one language in mixed L1/L2 classrooms, translanguaging, translation (whole class), translation of subject-related terminology, translation for L2 learners, combinations of concurrent two-language use, and teacher responses to student's language. The authors raise several issues related to multiple language use in classrooms by exploring translanguaging and translation…*

Eglurodd Lewis, Jones & Baker (2013) bod y deipoleg o drefniadau iaith cychwynnol yn cynnwys naw dosbarth wedi'i gwtogi i chwe dosbarth er mwyn cryfhau'r elfen o ddadansoddi meintiol, er enghraifft, dim ond dwy wers oedd yn Grŵp 2 (*Use of one language: L2 Welsh*) ac nid oedd modd cyffredinoli'n hawdd o'r canfyddiadau. Y canlyniad oedd cyfuno Grŵp 1, 2 a 3 o dan y teitl '*Monolingual*' a chyfunwyd Grŵp 8 a 9 fel y gwelir yn Nhabl 8:

Tabl 8: *Typology Based on Observation of the Use of Two Languages in a Classroom*

(Lewis, Jones & Baker, 2013)

Initial grouping	*Type of lesson*	*Frequency*	*Grouping for analyses*
Group 1	Use of one language: L1 Welsh	5	Group 1
Group 2	Use of one language: L2 Welsh	2	Group 1
Group 3	Use of one language in mixed	14	Group 1
Group 4	Translanguaging	18	Group 2
Group 5	Translation: whole class	17	Group 3
Group 6	Translation: subject-related terminology	14	Group 4
Group 7	Translation for L2 learners	11	Group 5
Group 8	Combinations of concurrent two-language	14	Group 6
Group 9	Teacher responds to student's language	5	Group 6

O ran dadansoddi'r canlyniadau dywedodd Lewis, Jones & Baker (2013) bod y canlyniadau'n awgrymu meysydd i'w hastudio ymhellach yn hytrach na chyflwyno casgliadau pendant. Cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2013) at dri chanfyddiad allweddol yn deillio o'r Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru.

Yn gyntaf, roedd ymchwilwyr y Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru wedi disgwyl gweld mwy o athrawon yn defnyddio dwy iaith yn y 'gwersi dwyieithog'. Canfuwyd bod achosion (21%) pan ddefnyddiwyd un iaith yn unig yn y dosbarth, er enghraifft, pan astudiwyd un modiwl drwy gyfrwng y Gymraeg am un tymor, ac yna drwy gyfrwng y Saesneg yn y tymor dilynol. Eglurodd Lewis, Jones & Baker (2013) bod gwahanu ieithoedd yn bodoli mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yng Nghymru, a bod yr awydd i ddiogelu iaith leiafrifol yn gallu bod yn gyfrifol am hyn:

> *Thus, despite Wales having a progressive tradition in bilingual education and a success story in the development of its bilingual education, it is the case that, at the classroom level, there tends to be some degree of language separation rather than a considered approach to co-languaging and translanguaging. This partly relates to varying sociolinguistic communities and contexts where safeguarding the Welsh language is often dominant in ideology, policy and practice. The idea of language separation… seems to be also predominant in Welsh classroom pedagogy and language development.*
>
> (Lewis, Jones & Baker, 2013: 129)

Yn ail, roedd y defnydd o drawsieithu fel addysgeg a gyflwynwyd gan Williams (1994, 1996) yn llai amlwg na'r disgwyl, ac mae'r canfyddiad hwn yn adlewyrchu canfyddiadau ymchwil mwy diweddar gan Estyn (2014) ynglŷn â'r diffyg defnydd o drawsieithu o fewn dosbarthiadau uwchradd ledled Cymru. Gwelwyd enghreifftiau o drawsieithu amlaf yng Nghyfnod Allweddol 2 (7-11 oed) yn arbennig o fewn y pynciau allgraidd (er enghraifft, hanes a daearyddiaeth). Mae adnoddau cyfrwng Saesneg niferus ar gael ar y we ac mae athrawon yn annog disgyblion i'w defnyddio ar gyfer gwaith llafar ac ysgrifenedig yn y Gymraeg.

Yn drydydd, cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2013) at ddyheadau'r disgyblion i weithredu'n ddwyieithog o fewn y dosbarth, a bod hyn yn gyfle i ddatblygu sgiliau ieithyddol a gwybyddol:

> *School learners seemed to find two-language use both natural and pragmatic since their ultimate aim tends to be scholastic success across the curriculum as well as language development…*
>
> (Lewis, Jones & Baker, 2013: 130)

Pwysleisiodd Lewis, Jones & Baker (2013) bod hyfforddiant athrawon (hyfforddiant cychwynnol athrawon yn ogystal â hyfforddiant mewn swydd) yn hanfodol ar gyfer hyrwyddo addysgu a dysgu dwyieithog effeithiol. Cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2013:129) yn benodol at yr angen i hyfforddi athrawon ynglŷn â defnyddio dwy iaith yn gyfochrog yn y dosbarth:

> *At the moment, the training of teachers for bilingual classrooms is rarely considered in the literature, with international comparative research much needed. Is the accent in teacher training on 'two solitudes' and language separation? Is the training mostly about developing two languages rather than also about using two languages to increase learning and understanding? Do teacher training ideologies concentrate on language development rather than intellectual development at the cost of the multi- disciplinary achievement of children?*
>
> (Lewis, Jones & Baker, 2013: 129)

Mae'r galw am hyfforddiant priodol ar gyfer athrawon mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yn parhau (Cyngor Gwynedd, 2015; Roberts, 2015). At ei gilydd, felly, mae'r bennod wedi taflu goleuni pellach ar addysgeg trawsieithu yn ogystal ag awgrymu meysydd i'w hymchwilio ymhellach.

3.3.3 Beirniadaeth Cyhoeddiad 3

Yn gyntaf, rhaid cydnabod bod nifer o wallau atalnodi a chyfeirnodi yn y cyhoeddiad hwn, er enghraifft:

> *This is an issue both in dual language schools and in heritage language schools (Hickey, 2001. 2007. Lewis. 2004, 2008).*
>
> *(Lewis, Jones & Baker, 2013: 108)*

> *There are four potential advantages to translanguaging and transhteracy (Baker. 2004).*
>
> *(Lewis, Jones & Baker, 2013: 108)*

Mae enghreifftiau niferus o gamsillafu yn y testun Cymraeg, er enghraifft,

> Stori v dderlen grin (Stori'r ddeilen grin)
>
> Does gen t ddun llrw gwvrdd a chwyr sgleiniog (Does gen i ddim lliw gwyrdd a chwyr sgleiniog)
>
> *(Lewis, Jones & Baker, 2013: 119)*

Mae'r blerwch hwn yn anffodus iawn o ystyried bod y drafft terfynol wedi'i olygu'n ofalus gan Jones & Lewis, ac nid oedd unrhyw un o'r gwallau'n bodoli yn y copi terfynol.

Mae Jones (2016) wedi addasu'r deipoleg chwe dosbarth a gyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2013). Bellach mae Jones (2015a) yn awgrymu bod modd defnyddio tri phrif ddosbarthiad i gynrychioli trefniadau iaith o fewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog sef:

(i) Addysg ddwyieithog-defnyddio un iaith yn y dosbarth (e.e. pynciau drwy gyfrwng y Gymraeg a'r Saesneg i'r un disgyblion)

(ii) Addysg ddwyieithog-defnyddio dwy iaith yn y dosbarth (e.e. cyfieithu, trawsieithu)

(iii) Addysgu a dysgu mewn sefyllfa ddwyieithog (e.e. cydieithu)

Mae elfen o ail-adrodd yn Lewis, Jones & Baker (2013) o'r hyn a gyhoeddwyd yn Jones & Lewis (2014), er enghraifft, trafodwyd methodoleg yr ymchwil yn ogystal â tharddiad trawsieithuyn y ddau gyhoeddiad. Mae angen tystiolaeth bellach i gefnogi (neu wrthbrofi) manteision honedig trawsieithu fel addysgeg yn yr ystafell ddosbarth fel yr amlygwyd yn Lewis, Jones & Baker (2013):

> *Any increase in the use of concurrent methods will also depend on evidence, quantitative and qualitative, regional and international, to demonstrate whether or not concurrent approaches in the classroom relate to the attainment and achievement of children throughout the curriculum, including in high-stakes tests. How do we know that such approaches as translanguaging are successful? We could valuably move from advocacy to action, from ideas to their evaluation, from compartmentalization to concurrency in language strategies in the classroom*
>
> (Lewis, Jones & Baker, 2013: 130).

Bydd yr adran nesaf yn canolbwyntio ar ddau gyhoeddiad gan Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b) sydd yn egluro tarddiad trawsieithu mewn ysgolion yng Nghymru ar gychwyn y 1980au yn ogystal â thrafod trawsieithu o fewn cyd-destun rhyngwladol diweddar.

Cyfeiriadau:

Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R. (eds.), (2013), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Amzallag, O.L. (2014). LINGUIST List 25 2238, Review of *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

BERA (British Educational Research Association) (2011). *Ethical Guidelnes for Educational Research.* London: BERA.

Bialystok E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition.* New York: Cambridge University Press

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Cyngor Gwynedd (2015). *Adroddiad Ymchwiliad Craffu Addysg Gymraeg.* Cyngor Gwynedd.

Estyn, (2014). *Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol ddwyieithog.* Caerdydd: Estyn.

Faltis, C. (1990). New directions in bilingual research design: the study of interactive decision making. In R. Jacobson & C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift.* Clevedon: Multilingual Matters.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O., & Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English Language Learners.* New York: Teachers College Press.

Jones, B. (2016). Adroddiad Critigol PhD Trwy Waith Cyhoeddiadau: Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig. Thesis PhD heb ei gyhoeddi. Bangor: Prifysgol Bangor.
PhD by Published Work Critical Report: Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig. Unpublished PhD thesis. Bangor: Bangor University.

Jones, D.V. & Martin-Jones, M. (2004). Bilingual Education and Language Revitalization in Wales: Past Achievements and Current Issues. In Tollefson, J. & Tsui, A. (eds.), *Medium of instruction policies*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Publishers.

Lewis, W. G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2007). *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Peal. E. & Lambert, M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monogruph*, 76(546). 1-23.

Redknap, C. (2006). Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: camau tuag at strategaeth holistaidd. Yn *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*. Bangor: Trafodion Addysg.

Roberts, D.B., Thomas, E.M., Jones, B., Williams, N.M., Young, N., Cunnington, L., Williams, D., & Lane, D. (2015). Barn athrawon a darlithwyr addysg ôl-16 oed Gwynedd a Môn am ddarpariaeth addysg Gymraeg a Dwyieithog ôl-16 / *Views of Post -16 education teachers and lecturers on Welsh and bilingual medium education in Gwynedd and Anglesey.* Unpublished report.

Rhys, M. & Thomas, E. M. (2013). Bilingual Welsh-English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 633-656.

Saer, D.J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25–38.

Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (eds.), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni (Wales): CAI.

3.4 Cyhoeddiad 4: Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a).Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 641-654.

3.4.1 Cefndir Cyhoeddiad 4

Un o amcanion Lewis, Jones & Baker (2012a) oedd egluro tarddiad trawsieithu yn y dosbarth dwyieithog yng Nghymru. Sylwodd Baker (2010b) nad oedd cyfeiriad at Cen Williams mewn erthygl a gyhoeddwyd gan Creese & Blackledge (2010) yn trafod trawsieithu yn y dosbarth. Awgrymodd García (2013: 162) mai hi (ac eraill) a ddyfeisiodd y term '*translanguaging*' a'i ymestyn o'r hyn a gyflwynwyd yn wreiddiol gan Cen Williams:

> *Transglossia in bilingual and multilingual classrooms is enacted through practices that I and others, extending Cen Williams (cited in Baker, 2006), have called translanguaging (Blackledge & Creese, 2010; Creese & Blackledge, 2010; García, 2009).*

Mae Lewis, Jones & Baker (2012a) yn olrhain tarddiad y term 'trawsieithu' o'r 1980au yn ysgolion Cymru i'w ddefnydd byd-eang diweddar, ac yn dadansoddi'r datblygiad ac ymestyniad o'r term a amlygwyd o fewn y maes mewn llenyddiaeth rhyngwladol ddiweddar. Mae teitl yr erthygl sef '*Translanguaging: origins and development from school to street and beyond*' yn awgrymu bod tarddiad trawsieithu yn y dosbarth, ac wedi ymestyn i'r gymuned a thu hwnt. Diddorol yw nodi bod Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.1) wedi cwestiynu hyn:

> *The article formulates the assumption that the term 'translanguaging' was initially coined to name a pedagogical bilingual practice and theory, and later on was extended beyond education and generalised to everyday cognitive processing and all contexts of a bilingual's life ('from school to street'). I find this is an interesting idea because up to now I thought it was the other way around, namely that the term was developed to describe multilingual communicative practices in diverse social contexts and subsequently was applied to teaching and learning in educational contexts ('from street to school').*

Un o negeseuon allweddol Lewis, Jones & Baker (2012a:2) ydyw nad oes diffiniad pendant o'r term trawsieithu, a bod y term wedi magu ystyron ehangach yn sgìl ymchwil rhyngwladol:

> *…the essential assumption is that there can be no exact or essentialist definition as the meaning of translanguaging will become more refined and increasingly clarified, conceptually and through further research.*

Honnodd Baker (2015a) bod trawsieithu wedi magu ystyron gwahanol ac annelwig:

> *…the problem now is that it seems to mean many different things to different people - highly ambiguous…*

Ystyria awdur yr adroddiad hwn bod yr amwysedd ynglŷn â diffinio trawsieithu yn gallu peri problemau, yn arbennig o ran dehongli a gweithredu trawsieithu fel addysgeg yn y dosbarth.

Bydd yr adran nesaf yn trafod cyfraniad gwaith Lewis, Jones & Baker (2012a) i'r maes gan ffocysu ar y diffiniad o drawsieithu yng nghyd-destun addysg ddwyieithog yng Nghymru a thu hwnt.

3.4.2 Cyfraniad Cyhoeddiad 4 i'r maes

Un o amcanion Lewis, Jones & Baker (2012a) oedd egluro tarddiad y term trawsieithu yng nghyd-destun addysg ddwyieithog yng Nghymru ar gychwyn y 1980au. Ystyriwyd hyn yn gyfraniad allweddol i'r maes yn ôl Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.1):

> *It offers a strong case for the Welsh origin of the concept of 'translanguaging' and its creation by Cen Williams. To be fair, while reading the article this came as something of a surprise to me. As probably most researchers in my field I came across the term through reading the work of Ofelia García, Adrian Blackledge / Angela Creese, and Colin Blake (sic) (the latter to a lesser extent). I wasn't actually aware of the fact that its historical background was/is specifically related to bilingual education in Wales.*

Er na chyfeiriwyd yn benodol at y ffaith mai diffyg adnoddau cyfrwng Cymraeg oedd un o'r prif resymau dros gyflwyno trawsieithu yn y dosbarth yng Nghymru yn y 1980au, eglurodd Lewis, Jones & Baker (2012a) bod trawsieithu yn bodoli o fewn sefyllfa ddwyieithog yn cynnwys iaith leiafrifol (Cymraeg) ac iaith fwyafrifol (Saesneg). Eglurodd bod y dehongliad a'r defnydd o drawsieithu yn wahanol o fewn sefyllfaoedd dwyieithog mwy cytbwys (er enghraifft, Saesneg a Sbaeneg mewn dosbarthiadau ysgol yn Efrog Newydd). Er bod tarddiad trawsieithu wedi'i briodoli i Williams, fel y nododd Baker (2011) a García (2009), eglurodd Lewis, Jones & Baker (2012a) bod trawsieithu yn gysylltiedig â damcaniaeth Jacobson (1983, 1990) a Faltis (1990) sydd yn trafod un ar bymtheg o giwiau a ddefnyddiwyd gan yr athro i ddynodi newid iaith yn y dosbarth. Diddorol ydy nodi bod awdur yr adroddiad hwn (Bryn Jones) wedi canfod cyfeiriad at y term '*translanguage*' gan Chellappan (1982) ond mae neges e-bost rhwng awdur yr adroddiad hwn a'r Athro Colin Baker (Atodiad 8.8.2) yn egluro nad oedd y term yn gyfarwydd i Baker pan ddyfeisiwyd y term '*translanguaging*' i ddisodli'r term '*transliguifying*' fel y cynnig cyntaf ar gyfieithu'r term 'trawsieithu'.

Cyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2012a:1) ddiffiniad cynhwysfawr o drawsieithu mewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru, a chyfeiriwyd at y modd y defnyddiwyd dwy iaith i hyrwyddo gwybodaeth, dealltwriaeth a llythrennedd y dysgwyr:

Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages (Baker, 2011, p. 288). Thus, both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and, not least, learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language production.

Mae'r diffiniad uchod wedi'i gyfeirnodi a'i ddyfynnu'n helaeth yn y llenyddiaeth (er enghraifft, Creese & Blackledge, 2015; García & Li Wei, 2014), a chreda'r awdur fod hyn yn gyfraniad gwerthfawr i'r maes gan nad oedd cofnod blaenorol ynglŷn â tharddiad trawsieithu o fewn y gyfundrefn addysg ddwyieithog yng Nghymru.

Trafododd Lewis, Jones & Baker (2012a) drawsieithu yng nghyd-destun bywyd bob dydd siaradwyr dwyieithog, a chyfeiriwyd at waith academyddion rhyngwladol amlwg fel García, Hornberger, a Creese & Blackledge. Eglurodd Lewis, Jones & Baker (2012a) bod García (2009) wedi ymestyn y term 'trawsieithu' y tu allan i'r ystafell ddosbarth, a thrwy hynny mae'n fwy eang na'r diffiniad gwreiddiol o drawsieithu a gyflwynodd Williams (1994, 1996, 2002). Nododd Lewis, Jones & Baker (2012a) bod García yn ystyried trawsieithu fel strategaeth a ddefnyddia pobl ddwyieithog i roi trefn ar brofiadau pob dydd, ac mae'n dadlau na fyddai modd bodoli mewn cymunedau amlieithog fel Efrog Newydd heb fedru trawsieithu. Sylwodd Lewis, Jones & Baker (2012a) bod Creese & Blackledge (2010) wedi ymchwilio i'r defnydd o drawsieithu mewn ysgolion y tu allan i ysgolion y wladwriaeth (*Contemporary schools*) mewn dinasoedd amlieithog yn Lloegr. Yn ôl Creese & Blackledge (2010) cyflwynwyd gwersi drwy gyfrwng ieithoedd fel Bengali, Mandarin Chinese, Gujarati a Turkish, ac mae hyn yn cael ei ystyried fel 'dwyieithrwydd hyblyg' (*flexible bilingualism)* sydd yn pontio'r ysgol â chefndir cymdeithasol, diwylliannol ac ieithyddol y disgyblion.

Cyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2012a) ddosbarthiad triphlyg gwreiddiol i egluro'r defnydd o drawsieithu mewn gwahanol sefyllfaoedd. Yn gyntaf, 'Trawsieithu yn y dosbarth' (*Classroom translanguaging*) yn seiliedig ar fodel gwreiddiol Williams (1994, 1996) o drawsieithu, sef tasgau trawsieithu wedi eu cynllunio gan yr athro i hyrwyddo sgiliau dwyieithog y disgyblion yn y dosbarth. Yn ôl Jones (2015b) mae'r math hwn o drawsieithu'n ymdebygu i fesen fechan sydd bellach wedi ymestyn fel derwen gyda changhennau mewn dosbarthiadau dwyieithog ac amlieithog ledled y byd. Yn ail, cyfeiriwyd at 'Drawsieithu Cyffredinol' (*Universal translanguaging*) sef trawsieithu y tu allan i'r dosbarth, trawsieithu sydd yn digwydd o ddydd i ddydd mewn cymunedau dwyieithog ac amlieithog ledled y byd. Yn drydydd, ceir 'Trawsieithu Niwroieithyddol' (*Neurolinguistic translanguaging*) sef y cyfleoedd a gynigir i ymchwilio'n wyddonol i drawsieithu drwy ddulliau gwyddonol fel ERP. Er bod lle pellach i ddiffinio trawsieithu y tu allan i'r dosbarth ac o fewn niwroieithyddiaeth, ystyriodd Arfarnwr 1

(Atodiad 8.3.1) bod y dosbarthiad triphlyg hwn yn un gwreiddiol a defnyddiol i egluro'r cysyniad o drawsieithu:

> *The threefold distinction between classroom/universal / neurolinguistic translanguaging can be seen as an original contribution to the further cross-disciplinary conceptualisation of the term.*

Bydd yr adran nesaf yn bwrw golwg feirniadol ar gynnwys erthygl Lewis, Jones & Baker (2012a).

3.4.3 Beirniadaeth Cyhoeddiad 4

Yn ôl Lewis, Jones & Baker (2012a) defnyddir amryw o dermau i ddisgrifio'r defnydd o ddwy iaith yn y dosbarth (e.e., *metrolingualism, polylanguaging, polylingual languaging, heteroglossia, codemeshing, translingual practice, flexible bilingualism, multilanguaging,* a *hybrid language practices*), ac mae angen diffinio rhai o'r termau hyn ymhellach. Yn y cyswllt hwn dywedodd Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.1) nad ydy'r term 'trawsieithu' yn ffasiynol o fewn ieithyddiaeth hyd yma, a bod termau eraill fel '*metrolingualism*' yn fwy adnabyddus:

> *It's not a scientific fashion word yet in linguistics but I expect it to become one in the next few years. There are of course rival terms such as 'metrolingualism' (Otsuji & Pennycook, 2010), 'polylingual languaging' (Jørgensen, 2008), 'hybrid language practices' (Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejeda, 1999)…*

Gofynnodd Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.1) os oedd Lewis, Jones a Baker yn ymwybodol o derm cyffelyb am 'drawsieithu' mewn ieithoedd heblaw'r Gymraeg a'r Saesneg, gan ychwanegu na fyddai rhai addysgwyr y tu allan i gyfundrefnau cyfrwng Saesneg yn defnyddio'r term 'translanguaging':

> *I wonder whether the author(s) has/have in the literature come across equivalent terms and/or translations of the word 'translanguaging' in other languages than English or Welsh. Are their any creative efforts made to coin adequate terms in international, multilingual contexts? If so, it would be interesting information to be added. Academics in non-Anglophone contexts normally adopt English terms in their respective languages when an equivalent for a certain concept is not available or an appropriate translation is simply unfeasible. As stated by the author(s) the term is promoted in Wales also through central government and official channels. I don't think policy-makers and educational practitioners in the non-English educational context in which I conduct research would readily adopt the English term, although they may grasp its underlying notion and its importance (or so I hope). A literal translation would sound very odd in the local language and researchers in my language community haven't been able yet to invent a proper term for 'translanguaging'.*

Er bod Lewis, Jones & Baker (2012a) yn rhestru manteision honedig trawsieithu yn y dosbarth (er enghraifft, gall trawsieithu hyrwyddo dealltwriaeth ddyfnach a llawnach o'r pwnc), dylid amlygu mai un

gwendid allweddol ydy'r diffyg data a thystiolaeth feintiol i brofi (neu wrthbrofi) manteision trawsieithu yn y dosbarth. Crybwyllodd Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.1) yr angen i ddefnyddio tystiolaeth ymchwil i gefnogi manteision honedig trawsieithu:

> *Whether classroom translanguaging has any benefits for bilingual learners as regards performance and academic achievement and how to assess translanguaging pedagogies in terms of pupils' learning outcomes are also in my opinion research questions that need to be addressed urgently, if we want to legitimise translanguaging as a suitable pedagogy in mainstream bilingual education settings. Does it really allow more effective learning? Does it help (emergent) bilingual students to gain a deep and fuller understanding of the subject matter and to develop competence in their weaker language?*

Mae angen ystyried addasrwydd trawsieithu mewn dosbarthiadau amlieithog ac yn arbennig y sialensiau i athrawon sydd yn anghyfarwydd ag ieithoedd y dysgwyr yn y dosbarth. Yn ôl Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.1):

> *Implementation of bilingual education in heterogeneous mainstream classrooms is now almost out of reach for the majority of teachers and schools in many urban contexts all over the world. Engaging bilingual teachers who can provide formal instruction, including translanguaging strategies, in all languages present in the classroom is not feasible in such highly heterogeneous settings. Could translanguaging be an appropriate learning strategy for ethnic minority students in linguistically diverse classrooms where the majority language is the dominant medium of communication and instruction and where teachers are in general monolingual (majority language only)?*

Mae hyn, felly, yn cwestiynu addasrwydd y cysyniad y tu hwnt i gyd-destunau iaith penodol. Cyfeiriodd Arfarnwr 2 (Atodiad 8.3.2) at sialensiau defnyddio trawsieithu mewn dosbarthiadau amlieithog:

> *What for example does a teacher working in Welsh and English do if the L1s of subgroups of the class are Urdu and Romanian, say (the assumption is that the educationally valued languages relate to the languages of the pupils)? Again, the suggested activities involving language sequencing and mixing are very straightforward; how far can the input and output be mixed? Are there any known limits to what is educationally desirable?*

Mae angen ymchwil pellach i drawsieithu mewn dosbarthiadau yn cynnwys disgyblion amlieithog, ac mae angen ystyried hyn o fewn cyd-destun ysgolion cyfrwng Cymraeg a Saesneg ledled Cymru.

Bydd yr adran nesaf yn cyflwyno trafodaeth ynglŷn â thrawsieithu ar waith yn y dosbarth (Lewis, Jones & Baker, 2012b) sydd yn ddilyniant o'r drafodaeth ynglŷn â tharddiad trawsieithu (Lewis, Jones & Baker, 2012a) a drafodwyd uchod.

Cyfeiriadau:

Baker, C. (2010). Increasing bilingualism in bilingual education. In D. Morris (ed.), *Welsh in the 21st Century*. Cardiff: University of Wales Press.

Baker, C. (2010b). E-mail: Translanguaging. Sent 1st April, 2010. Accessed 1st April, 2010.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (*5th edition) Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2015a). E-mail: Translanguaging. Sent 25th February, 2015. Accessed 25th February, 2015.

Blackledge, A., and Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.

Chellappan, K. (1982). Translanguage, Translation and Second Language Acquisition. In F. Eppert (ed.), *Papers on Translation: Aspects, Concepts, Implications*. Singapore: SEMEO Regional Language Center.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94, 103-115.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. (2013). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. In C. Abello-Contesse and Ruben Chacón Beltrán (eds.), *Bilingualism in a school setting*. Bristol: Multilingual Matters.

Jacobson, R. (1983). Can two languages be acquired concurrently? Recent developments in bilingual methodology. In H.B. Altman and M. McClure (eds.), *Dimensions: Language '82*, 110-131. Louisville: University of Louisville Press.

Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. Jacobson & C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Jones, B., & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 641-654.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P.M., López-Jiménez, M.D., & Chacón Beltrán, R. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, and C. Baker (eds), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni (Wales): CAI.

Williams, C. (2002). *A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age.* Bangor: School of Education.

3.5 Cyhoeddiad 5: Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 655-670.

3.5.1 Cefndir Cyhoeddiad 5

Cyflwynwyd erthygl Lewis, Jones & Baker (2012b) fel dilyniant i erthygl Lewis, Jones & Baker (2012a) gyda'r ffocws ar y berthynas rhwng trawsieithu a threfniadau iaith eraill fel cyfnewid cod a chyfieithu o fewn dosbarthiadau dwyieithog mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yng Nghymru. Ystyriodd Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.2) bod y drafodaeth ynglŷn â thrawsieithu a threfniadau iaith eraill yn ddefnyddiol:

> *This article performs a very useful 'ground-clearing' and clarifying role, sorting out for reader not only the background to translanguaging, but its roots in interlanguage, code-switching, intralanguage, co-languaging and earlier debates in bilingualism.*

Cyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2012b) drawsieithu fel addysgeg yn y dosbarth, ac ystyriwyd materion allweddol fel hyfedredd ieithyddol y dysgwyr, trawsieithu gan ddysgwyr dwyieithog datblygol, amrywio moddau iaith (er enghraifft, gwrando/ siarad/darllen/ysgrifennu), perthynas rhwng trawsieithu a maes/pwnc cwricwlaidd ac oedran y dysgwyr. Hefyd cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2012b) at bosibiliadau trawsieithu ar gyfer dysgwyr byddar.

3.5.2 Cyfraniad Cyhoeddiad 5 i'r maes

Mae Arfarnwr 2 (Atodiad 8.3.2) yn credu bod erthygl Lewis, Jones & Baker (2012b) yn ddefnyddiol o ran datblygu dealltwriaeth y darllenydd o drawsieithu, ac egluro bod trawsieithu'n wahanol i drefniadau iaith eraill fel cyfnewid cod:

> *The concept of translanguaging is fairly new, and is begging to catch on among researchers and educators. This article makes an important contribution to further the discussion on what translanguaging is, how it differs from code-switching, and how it is helping to re-define the field. I found the article very helpful in formulating my own understanding of translanguaging.*

Cyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2012b) deipoleg wreiddiol (ar ffurf diagram) o drefniadau iaith mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru yn seiliedig ar ymweliadau mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru rhwng 2007 a 2012. Er bod cyfyngiadau'n gysylltiedig â chyflwyno teipoleg addysg ddwyieithog (Baker, 1993) teimla'r awdur bod Lewis, Jones & Baker (2012b) wedi cyflwyno teipoleg y gellir ei thrafod yng nghyd-destun addysg ddwyieithog yng Nghymru a thu hwnt, ac y gellir ei

haddasu i adlewyrchu cyd-destunau eraill ble defnyddir iaith leiafrifol fel cyfrwng addysgu, er enghraifft, addysg ddwyieithog/amlieithog yng Ngwlad y Basg a Fryslân.

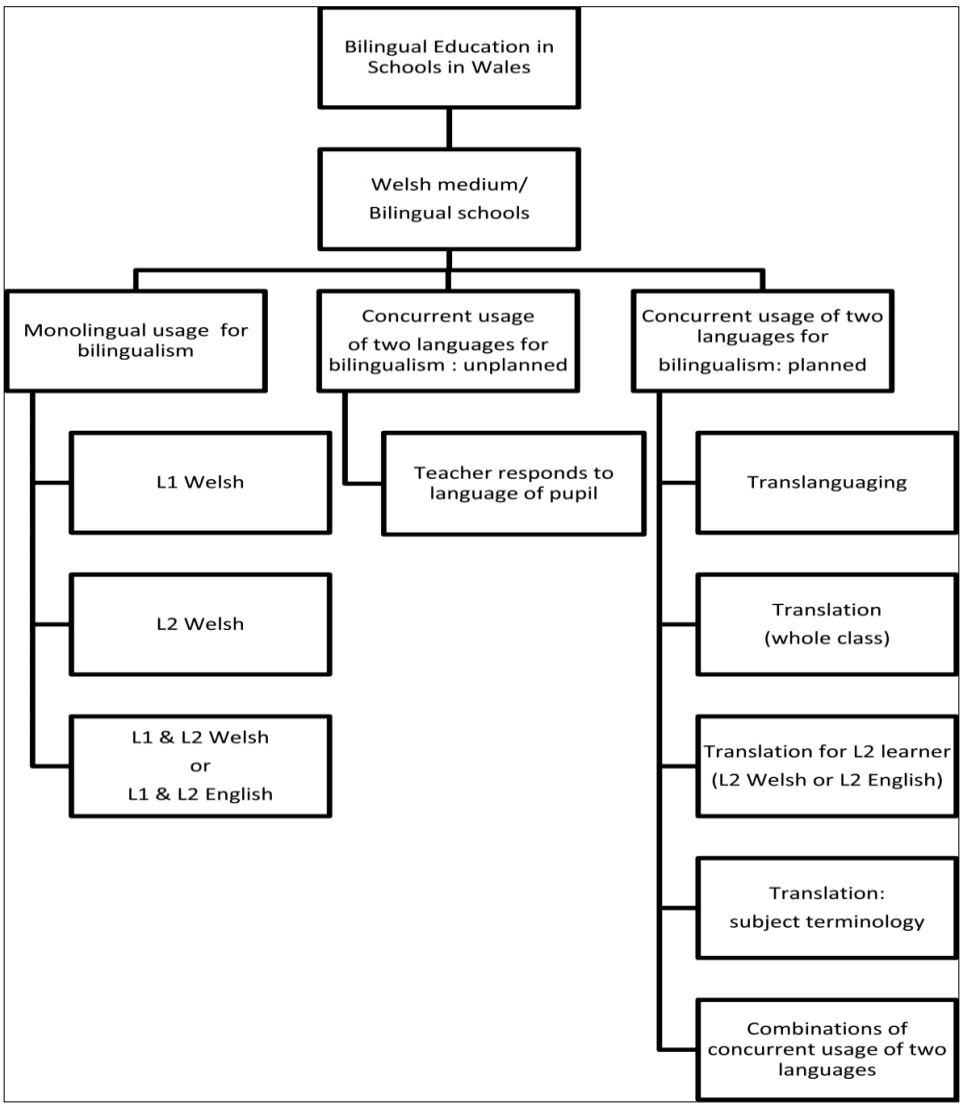
Ystyria'r awdur bod y deipoleg o drefniadau iaith '*Language Arrangements within Bilingual Schools in Wales*' (Ffigwr 4), yn ymdrech deg i gyflwyno 'amrywiaeth caleidosgopig' o drefniadau iaith mewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru ar gychwyn yr unfed ganrif ar hugain. Ystyria'r awdur bod y dosbarthiad triphlyg canlynol yn cwmpasu'r gwahanol drefniadau iaith a arsyllwyd ar lawr y dosbarth:

(i) defnyddio un iaith ar gyfer dwyieithrwydd '*Monolingual usage for bilingualism*', er enghraifft, dosbarth o ddisgyblion (unai Cymraeg I1, Cymraeg I2 neu Cymraeg I1 a Chymraeg I2 cymysg) yn dilyn modiwlau/pynciau drwy gyfrwng un iaith a modiwlau/pynciau eraill drwy gyfrwng iaith wahanol;

(ii) defnyddio dwy iaith (heb ei gynllunio) ar gyfer dwyieithrwydd '*Concurrent usage of two languages for bilingualism: unplanned*', er enghraifft, yr athro'n ymateb i iaith y disgybl;

(iii) defnyddio dwy iaith (wedi ei gynllunio) ar gyfer dwyieithrwydd '*Concurrent usage of two languages for bilingualism: planned*' , er enghraifft, disgyblion yn cael cyfleoedd i drawsieithu, cyfieithu ayb.

Trafododd Lewis, Jones & Baker (2012b) y cysylltiad rhwng trawsieithu a threfniadau iaith eraill fel cyfnewid cod, cyfieithu a chydieithu, ac nid oedd astudiaeth flaenorol am y maes hwn yng nghyd-destun ysgolion Cymru. Sylwodd Lewis, Jones & Baker (2012b) bod cyfnewid cod yn digwydd yn fynych mewn dosbarthiadau dwyieithog, er enghraifft, pan fo athrawon yn ymateb yn fympwyol i iaith y disgybl, er enghraifft, cyflwynwyd y wers yn Saesneg ond ymatebodd yr athro'n Gymraeg i ddisgybl sydd wedi cynnig ateb yn Gymraeg. Gellir ystyried hyn yn enghraifft o drawsieithu mympwyol; trawsieithu yn deillio o'r dysgwr yn hytrach nag wedi ei gynllunio ymlaen llaw gan yr athro.



Ffigwr 4: *Language Arrangements within Bilingual Schools in Wales* (Lewis, Jones & Baker, 2012b)

Mae Williams (2002) wedi egluro'r gwahaniaeth rhwng trawsieithu a chyfieithu, gyda'r ffocws amlwg ar newid modd iaith (modd goddefol a gweithredol) yn nodwedd o drawsieithu. Mae Lewis, Jones & Baker (2012b) yn nodi mai trawsieithu a chyfieithu a arsyllwyd amlaf yn ystod yr arsylwadau a gwblhawyd rhwng 2007 a 2012 mewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru. Cyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2012b) ddosbarthiad triphlyg i egluro'r defnydd o gyfieithu mewn cyd-destunau amrywiol:

(i) Cyfieithu (dosbarth cyfan) / *Translation (whole class)* e.e. mewn dosbarthiadau yn cynnwys cymysgedd o ddysgwyr Cymraeg I1 a I2, eglura'r athro gynnwys y wers yn ddwyieithog ond nid yw'n gyfystyr â chyfieithu caeth 50:50;

(ii) Cyfieithu ar gyfer dysgwr Iaith2 (Iaith 2 Cymraeg neu Iaith 2 Saesneg) */ Translation for L2 learners (L2 Welsh or L2 English)* e.e. cyfnewid cod bwriadol gan yr athro i egluro agweddau o'r wers yn iaith gyntaf y dysgwr pan fo cynnwys y wers mewn iaith arall;

(iii) Cyfieithu termau pwnc penodol */ Translation of subject-related terminology*; gellir ystyried hyn fel 'sgaffaldio'r dysgu' pan fo'r athro yn cynnig termau'n ddwyieithog i gwblhau tasg mewn un iaith.

Yn ogystal â thrafod cyfieithu, eglurodd Lewis, Jones & Baker (2012b) ystyr y term 'cyd-ieithu' (*co-languaging*) sef trefniant iaith mewn dosbarth dwyieithog a gyflwynwyd yn wreiddiol gan García (2009) a Lewis (2011). Mae cyd-ieithu'n digwydd mewn sefyllfaoedd pan fo'r athro'n defnyddio dwy iaith yn y dosbarth i addysgu grwpiau ieithyddol gwahanol e.e. grŵp cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg yn bresennol mewn dosbarth TGAU Hanes. Cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2012b) at wahanol fathau o gyd-ieithu sef 'cyd-ieithu mewn dosbarth dwyieithog' pan fo'r holl ddysgwyr yn deall y ddwy iaith, a 'chyd-ieithu mewn sefyllfa ddwyieithog' pan fo rhai o'r dysgwyr yn gallu dilyn y cyfarwyddiadau mewn dwy iaith yn unig. Mae'r diffiniadau hyn o gyd-ieithu yn gyfraniad pwysig i'r maes, ac yn adeiladu ar ymchwil blaenorol yn y maes (Jones & Martin-Jones, 2004).

Mae trafodaeth Lewis, Jones & Baker (2012b) ynglŷn â thrawsieithu ar gyfer 'dysgwyr dwyieithog datblygol' sef '*Emergent bilinguals'* yn ôl García (2009), wedi ymestyn y cysyniad gwreiddiol o drawsieithu yn y Gymraeg gan nad oedd Williams (1994, 1996,2002) wedi cyfeirio at drawsieithu gyda dysgwyr Cymraeg I2. Yn ôl Lewis, Jones & Baker (2012b) eglurodd Williams (2002: 47) mai strategaeth ar gyfer disgyblion gyda gafael eithaf da ar y ddwy iaith yw trawsieithu yn hytrach nag dull i gyflwyno ail iaith yn y lle cyntaf. Mae ystyried trawsieithu ar gyfer dysgwyr datblygol yn ddatblygiad pwysig o ran y defnydd o drawsieithu yng Nghymru gan fod y mwyafrif o ysgolion cynradd ac uwchradd yn cynnwys disgyblion o gefndiroedd ieithyddol amrywiol (Lewis, 2008: 75). Cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2012b) at ystadegau 2011 yn nodi bod 38.2% o ddisgyblion ysgolion cynradd yn gallu siarad Cymraeg ond mai 7.6% yn unig oedd yn siarad Cymraeg yn y cartref (Llywodraeth Cymru, 2011).

Cyfeiriodd García (2009) at bwysigrwydd 'sgaffaldio' iaith a'r modd y defnyddiwyd trawsieithu ar gyfer dysgwyr dwyieithog datblygol. Pwysleisiodd García (2009) bod modd defnyddio mwy nag dwy iaith ar gyfer trawsieithu yn y dosbarth sydd yn ymestyniad o'r model trawsieithu gwreiddiol a gyflwynwyd gan Williams (1996, 2002), ac mae Lewis, Jones & Baker (2012b) yn cefnogi hyn.

Mae Lewis, Jones & Baker (2012b) yn atgoffa'r darllenydd bod Lewis (2008) a Jones (2010) wedi ymestyn y diffiniad o drawsieithu. Er enghraifft, cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2012b:11) at 'drawsieithu dan reolaeth yr athro' fel a ganlyn:

> *Pupils work independently and usually choose how to complete the translanguaging activity, for example, gathering information from the internet in English, discussing the content in English and Welsh and completing the written work in Welsh. Another option would be to gather information in English, discuss the content in Welsh and complete the written work in English.*

Golyga 'trawsieithu dan reolaeth y disgybl' bod y disgybl yn cwblhau tasg a osodwyd gan yr athro, a'r disgybl sy'n penderfynu pryd y defnyddir dwy iaith yn ystod y dasg. Mae academyddion eraill wedi cyflwyno dosbarthiadau tebyg i 'drawsieithu dan reolaeth yr athro' a 'thrawsieithu dan reolaeth y disgybl'. Er enghraifft, cyfeiriodd Williams (2012) at '*Official translanguaging*' a '*Natural translanguaging'*. Mae Paulsrud (2014) yn trafod '*Pedagogic translanguaging*' a '*Non-pedagogic translanguaging*' sydd yn awgrymu gwahaniaethu rhwng trawsieithu i gwblhau tasgau academaidd a thrawsieithu i gyfathrebu'n gyffredinol. Mae angen ymchwilio ymhellach i drawsieithu sydd yn digwydd yn 'swyddogol' ac yn 'answyddogol' mewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru a thu hwnt.

Yn ôl Lewis, Jones & Baker (2012b:9), 'esblygiad' trawsieithu, yn hytrach nag 'chwyldro' a welwyd o safbwynt trawsieithu yn y dosbarth sef '*…an evolution of the practice of translanguaging but not a fast revolution.'* Golyga hyn nad oedd trawsieithu wedi datblygu'n sylweddol o'i gymharu â'r hyn a gyflwynwyd gyntaf yn ysgolion Cymru ar ddechrau'r 1980au. Serch hynny, cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2012b: 9) at ganfyddiadau Jones & Lewis (2014) ynglŷn â'r defnydd o drawsieithu gydag gwahanol oedrannau o ddisgyblion, a'r rhesymau pam bod y mwyafrif o drawsieithu wedi digwydd yn nosbarthiadau Cyfnod Allweddol 2:

> *This is possibly due to the more project-based, progressive tradition within primary education, where less formal and traditional approaches may allow a higher probability of experimentation and where pupils are encouraged to make more flexible use of their bilingual skills.*

Cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2012b) eto at y ffaith bod addysgu dwyieithog yn ymddangos yn fwy cyffredin mewn rhai pynciau nag eraill, ac mae hyn yn adlewyrchu'r traddodiad o gyflwyno rhai pynciau fel mathemateg a'r gwyddorau drwy'r Saesneg ers cychwyn yr ysgolion cyfrwng Cymraeg (Lewis, 2011). Cyfeiriodd Lewis, Jones & Baker (2012b:9) at ganfyddiad Jones & Lewis (2014) ynglŷn â'r defnydd o drawsieithu o fewn gwahanol bynciau cwricwlaidd, a bod y rhan fwyaf o dasgau trawsieithu yn digwydd gan amlaf yn y pynciau allgraidd, ac efallai bod y defnydd o drawsieithu yn dibynnu i ryw raddau ar

gynnwys y pwnc a gyflwynwyd. Gwelwyd trawsieithu yn bennaf mewn gwersi fel hanes a daearyddiaeth yn hytrach na mathemateg a gwyddoniaeth, er nad oes fawr o reswm pam na all trawsieithu ddigwydd mewn gwersi fel mathemateg a gwyddoniaeth hefyd (Lewis, Jones & Baker, 2012b). Diddorol ydy sylw Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.2) ynglŷn â pherthnasedd y canfyddiad hwn mewn cyd-destunau rhyngwladol:

> *It was interesting to read of how translanguaging is found more strongly in the humanities and arts; in other parts of the world this would not be so clear-cut, but, as information technology and IT terms take hold, one finds not so much translanguaging as the direct importation of (usually English) terminology into many other subjects, such that a sentence, say, in Gujarati, might include words or phrases which will always be in English and which will never be translated.*

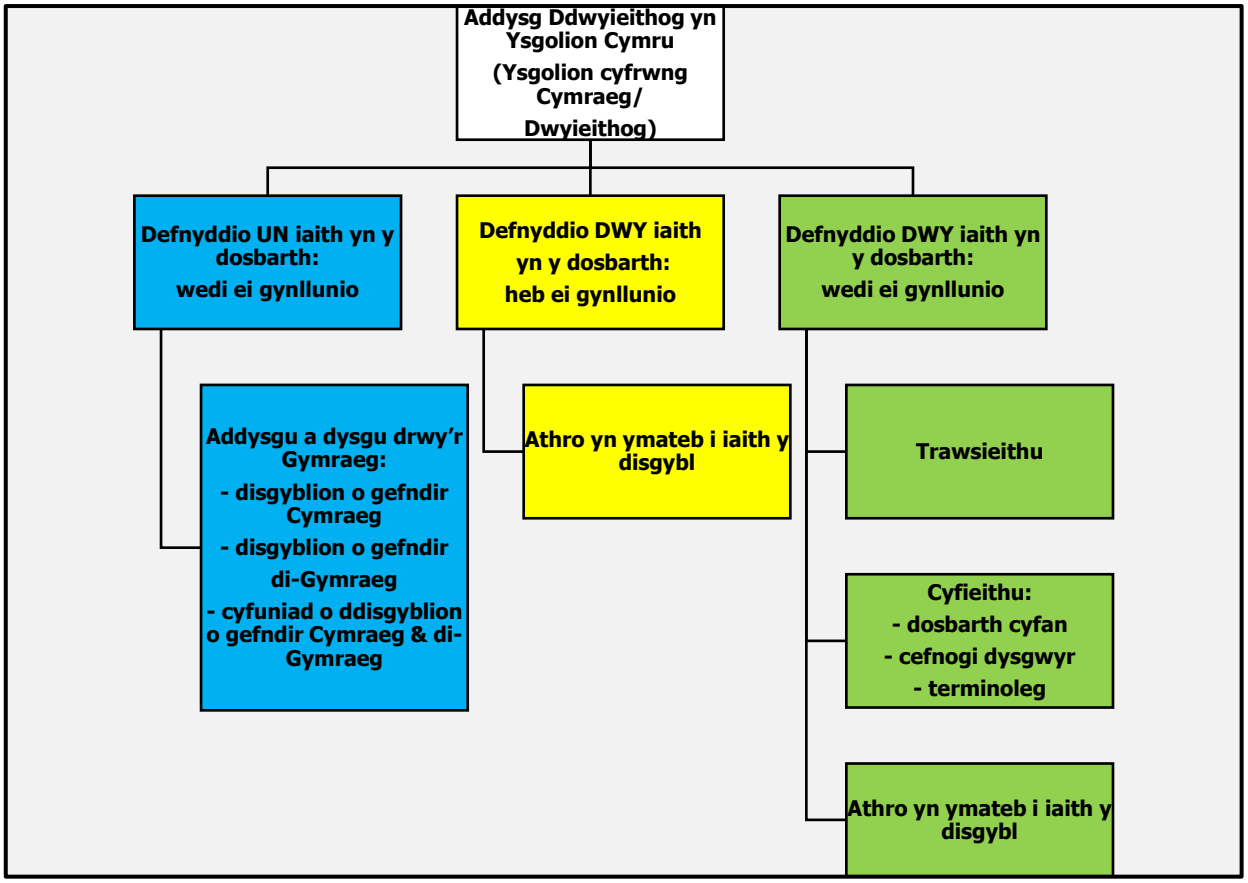
Y neges amlwg yma ydyw bod dylanwad technoleg yn hollbresennol o safbwynt hyrwyddo ieithoedd mwyafrifol, a bod hyn yn dylanwadu ar dasgau trawsieithu yn y dosbarth. Bydd yr adran nesaf yn ystyried rhai o'r gwendidau sy`n gysylltiedig ag erthygl Lewis, Jones & Baker (2012b).

3.5.3 Beirniadaeth Cyhoeddiad 5

Ystyria'r awdur bod gwendidau yn y deipoleg '*Language Arrangements Within Bilingual Schools in Wales*' a gyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2012b), er enghraifft, ni chyfeiriwyd at gyfnewid cod (bwriadol ac anfwriadol) o dan y pennawd 'Athro yn ymateb i iaith y plentyn' (*Teacher responds to language of pupil*). Nododd Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.2) y buasai wedi bod yn fuddiol trafod y cysylltiad rhwng trawsieithu a chyfnewid cod ymhellach yn erthygl Lewis, Jones & Baker (2012b):

> *One of the pedagogic issues which I would have liked to have seen addressed is that of the spontaneity of translanguaging: how planned, intentional and deliberate, or 'everyday' and unplanned or emergent is the translanguaging in Welsh classrooms? In this respect it would have been interesting to have included a little more discussion on the differences between codes/code-switching and translanguages, as it seems to me that this could be a useful heuristic device to clarify the differences: the former more routinely and subconsciously embedded in context than the latter.*

Mae modd mireinio'r lliflun '*Language Arrangements Within Bilingual Schools in Wales*' a ymddangosodd yn Lewis, Jones & Baker (2012b). Mae'r lliflun 'Gwahanol Drefniadau Iaith yn y Dosbarth' (Ffigwr 5) a gyflwynwyd gyntaf yn yr adroddiad hwn (Jones, 2016), yn cyplysu'r defnydd o gyfieithu mewn cyd-destunau gwahanol (er enghraifft, cyfieithu ar gyfer dosbarth cyfan, cyfieithu termau pwnc penodol), ac mae'n cyfleu bod modd i'r cyfan ddigwydd o fewn yr un wers. Hefyd ychwanegwyd 'Athro yn ymateb i iaith y disgybl' o dan y categori 'Defnyddio dwy iaith yn y dosbarth: wedi ei gynllunio' gan fod athrawon ar adegau yn cyfnewid cod yn fwriadus, er enghraifft, mewn Ysgol Gynradd Ddwy Ffrwd pan fo grwpiau cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg yn bodoli o fewn yr un dosbarth.



Ffigwr 5: Gwahanol Drefniadau Iaith yn y Dosbarth (Jones, 2016)

Cododd Arfarnwr 1 (Atodiad 8.3.2) gwestiwn pwysig ynglŷn â'r honiad bod trawsieithu'n hyrwyddo dysgu ('*deep learning*') yn y dosbarth, ac mae angen ymchwil pellach i gefnogi hyn:

> *Further, the closing part of the paper raised a very interesting issue – of deep learning and its relationship to translanguaging – and I felt that this was so important and interesting that it could have been developed further; perhaps that is for another paper, though the processes of deep learning and translanguaging could be seen to overlap considerably.*

Er nad oes trafodaeth drylwyr ynglŷn ag arwyddocâd yr ymadrodd '*deep learning*' yng nghyd-destun trawsieithu, yr honiad gwreiddiol gan Williams (1996, 2002) oedd bod trawsieithu'n datblygu dealltwriaeth y disgyblion o'r testun dan sylw gan fod angen egluro'r cynnwys mewn iaith oedd yn wahanol i'r testun gwreiddiol. Mae'n deg nodi mai gwendid cyffredinol Lewis, Jones & Baker (2012b) ydy'r diffyg tystiolaeth i gefnogi'r honiad bod trawsieithu'n fanteisiol o ran datblygiad gwybyddol y dysgwyr, ac mae angen tystiolaeth o'r fath cyn y bydd trawsieithu'n ennill ei blwyf mewn dosbarthiadau dwyieithog ledled Cymru a thu hwnt. Bydd yr adran nesaf yn trafod Cyhoeddiad 6 (Jones, 2017) gan ffocysu ar gynllunio ieithyddol ar lefel genedlaethol (er enghraifft, Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010) a lleol (er enghraifft, Cyngor Gwynedd, 2014) ar gyfer hyrwyddo addysg ddwyieithog. Cyfeiria Jones (2017) at yr angen i ysgolion drefnu cyfleoedd i drawsieithu mewn gwahanol gyd-destunau o fewn yr ysgol er mwyn sicrhau bod disgyblion yn meddu ar ddwyieithrwydd cytbwys, oed-berthnasol.

Cyfeiriadau:

Baker, C. (1993). Bilingual Education in Wales. In H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education***.** Clevedon: Multilingual Matters.

Estyn, (2014). *Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol ddwyieithog.* Caerdydd: Estyn.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. (2013). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. In C. Abello-Contesse and Ruben Chacón Beltrán (eds.), *Bilingualism in a school setting*. Bristol: Multilingual Matters.

Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. Gwerddon, Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.

Jones, B. & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Jones, B. (2016). Adroddiad Critigol PhD Trwy Waith Cyhoeddiadau: Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig. Thesis PhD heb ei gyhoeddi. Bangor: Prifysgol Bangor.
PhD by Published Work Critical Report: Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig. Unpublished PhD thesis. Bangor: Bangor University.

Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education,* 16 (4), pp.211-227.

Jones, D.V. & Martin-Jones, M. (2004). Bilingual Education and Language Revitalization in Wales: Past Achievements and Current Issues. In Tollefson, J. & Tsui, A. (eds.), *Medium of instruction policies* (pp. 43-70). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Publishers.

Lewis, W.G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in education, AILA Review 21* (2008): 69–86, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lewis, W.G. (2011). Addysg Ddwyieithog yn yr unfed ganrif ar hugain: adolygu'r cyd-destun rhyngwladol. *Gwerddon*, Rhifyn 7, Ionawr 2011.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 641-654.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P.M., López-Jiménez, M.D., & Chacón Beltrán, R. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Llywodraeth Cymru (2011). *Cyfrifiad Ysgolion 2011*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Paulsrud, B. Y. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden*. Stockholm: Stockholm University.

Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the Bilingual Situation', in Williams, C., Lewis, G. & Baker, C. (eds.), *The Language Policy: Taking stock*. Llangefni (Wales): CAI.

Williams, C. (2000). Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 129-148.
Williams, C. (2002). *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11-16 Years of Age.* Bangor: School of Education.

Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for teachers on Subject Language Threshold: accelerating the process of reaching the threshold*. Cardiff: The Welsh Language Board.

3.6 Cyhoeddiad 6: Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education,* 16 (4), 211-227.

3.6.1 Cefndir Cyhoeddiad 6

Yn dilyn cyflwyniad llafar '*Translanguaging in bilingual schools in Wales*' yng Nghynhadledd AAAL (*American Association for Applied Linguistics*) yn Orlando, Florida ym mis Ebrill 2016, derbyniodd yr awdur wahoddiad i gyhoeddi erthygl mewn rhifyn arbennig o'r cylchgrawn *Journal of Language, Identity and Education.* Teitl y rhifyn arbennig ydyw, *Breaking Away From The Multilingual Solitudes In Language Education: International Perspectives,* dan olygyddiaeth Jasone Cenoz (University of the Basque Country, UPV/EHU) ac Ofelia García (Graduate Center CUNY). Ffocws yr erthygl, 'Translanguaging in Bilingual Schools in Wales' yw'r datblygiadau diweddar o ran trawsieithu yn y dosbarth, ac ymchwilir y modd gall cynllunio ieithyddol ar lefel genedlaethol a rhanbarthol hyrwyddo'r defnydd o drawsieithu. Penderfynwyd cynnwys data o brosiect ymchwil diweddar (Roberts et al., 2015) y bu'r awdur ynghlwm ag o, yn ogystal ag enghreifftiau o drawsieithu yn deillio o waith maes mewn ysgolion (2007-2012) nas cyhoeddwyd o'r blaen. Bydd yr adran nesaf yn amlinellu cyfraniad posibl y cyhoeddiad dan sylw i'r maes.

3.6.2 Cyfraniad Cyhoeddiad 6 i'r maes

Mae'r erthygl yn ffocysu ar gynllunio ieithyddol ar lefel genedlaethol, leol ac ysgol er mwyn hyrwyddo addysg ddwyieithog (Cymraeg a Saesneg) yn ysgolion cynradd ac uwchradd Cymru. Archwilia Jones (2017) enghreifftiau o gynllunio ieithyddol bwriadus ym myd addysg ar sawl lefel yn cynnwys:

(i) cynllunio ar lefel cenedlaethol, er enghraifft, *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg Gymraeg*, (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010);
(ii) cynllunio ieithyddol ar lefel Awdurdod Addysg Leol, er enghraifft, Cynllun Strategol y Gymraeg mewn Addysg (Cyngor Gwynedd, 2014);
(iii) cynllunio ysgol gyfan, er enghraifft, polisi iaith ysgol uwchradd ac ysgol gynradd.

Trafododd Jones (2017) gyfleoedd i gynllunio ieithyddol yn y sector addysg yng Nghymru ar lefel genedlaethol yng nghyd-destun y *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010). Yn ôl Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010) honnwyd bod y *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* yn garreg filltir hanesyddol yn natblygiad addysg cyfrwng Cymraeg, ac yn cyflwyno cyfeiriad strategol Llywodraeth Cymru o safbwynt hyrwyddo addysg cyfrwng Cymraeg. Eglura Jones (2017) mai ffocws allweddol Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010) yw cynorthwyo dysgwyr i fod yn rhugl yn y Gymraeg a'r

Saesneg drwy addysg cyfrwng Cymraeg, o'r blynyddoedd cynnar ymlaen. Esbonia Jones (2017) sut mae awdurdodau lleol yn paratoi a chyflwyno Cynllun Strategol y Gymraeg mewn Addysg (CSGA) ac edrychwyd yn benodol ar CSGA Awdurdod Addysg Gwynedd (2014). Eglura Jones (2017) mai nod Cyngor Gwynedd (2014) yw sicrhau bod holl ddisgyblion y sir yn meddu ar ddwyieithrwydd cytbwys er mwyn eu galluogi i fod yn aelodau cyflawn o'r gymdeithas ddwyieithog y maent yn rhan ohoni. Er mai nod cyffredinol Cyngor Gwynedd (2014) yw datblygu dwyieithrwydd pob disgybl, rhoddwyd pwyslais ar y Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen er mwyn gosod sylfeini cadarn ar gyfer datblygiad pellach. Ystyria Jones (2017) goblygiadau hyn yn ymarferol o safbwynt datblygu sgiliau trawsieithu'r disgybl.

Ar lefel micro, cyfeiriodd Jones (2017) at enghreifftiau o drawsieithu ar lefel ysgol uwchradd a chynradd. Cyfeiriodd Jones (2017) at gymhlethdod cynllunio cwricwlwm mewn ysgolion dwyieithog, yn arbennig y modd mae angen trefnu a dyrannu iaith ar gyfer addysgu a dysgu effeithiol. Trafodir trawsieithu yng Nghymru o safbwynt theori, polisi ac ymarfer, ac ystyriwyd agweddau o hyn drwy gyfeirio at ddosbarthiadau ysgol mewn cyd-destunau rhyngwladol (fel Sweden) sydd wedi addasu'r modelau trawsieithu a gyflwynodd Lewis et al. (2012a) a Jones & Lewis (2014).

Pwysleisia Jones (2017) bod defnyddio trawsieithu'n ddibynnol ar nifer o ffactorau yn cynnwys sgiliau dwyieithog/amlieithog yr athrawon, proffil ieithyddol y disgyblion, trefniadau asesu'r ysgol, dyheadau'r rhieni/gwarchodwyr a natur ieithyddol y gymuned. Yn ôl Jones (2017) mae nifer o ystyriaethau'n wynebu athrawon pan gyflwynir cyfleoedd i drawsieithu yn y dosbarth, er enghraifft, hyfedredd ieithyddol y disgyblion (trawsieithu ar gyfer disgyblion dwyieithog hyfedr a disgyblion dwyieithog datblygol), amrywio cyfrwng iaith y mewnbwn a'r allbwn yn ystod tasgau trawsieithu, sgaffaldio trawsieithu a chiwiau trawsieithu.

Edrychodd Jones (2017) yn feirniadol ar fodelau o drawsieithu yn cynnwys y model gan Jones & Lewis (2014), Paulsrud (2014) a Creese & Blackledge (2015). Eglurodd Jones (2017) nad oes diffiniad amlwg o drawsieithu fel amlygwyd gan Lewis et al. (2012a) a García & Li Wei (2014). Amlyga Jones (2017) bod y diffiniad gwreiddiol o drawsieithu a gyflwynodd Williams (1994, 1996) wedi'i addasu a'i gymhwyso gan academyddion fel García (2009) a Creese & Blackledge (2010, 2014) ar gyfer ysgolion a chymunedau dwyieithog ac amlieithog amrywiol ledled y byd. Trafododd Jones (2017) fodel trawsieithu a gyflwynodd Paulsrud (2014) sydd yn ffocysu ar 'drawsieithu wedi ei gynllunio ar gyfer addysgu' (*pedagogical translanguaging*) a 'thrawsieithu heb ei gynllunio ar gyfer addysgu' (*non-pedagogical translanguaging*). Yn sgil datblygiadau ar lefel rhyngwladol yn y maes, cyflwyna Jones (2017) ddosbarthiad newydd ar gyfer trawsieithu yn y dosbarth sef 'Trawsieithu Rhyngbersonol Sylfaenol'

(BIT-*Basic Interpersonal Translanguaging*) a 'Trawsieithu Academaidd Gwybyddol' (CAT-*Cognitive Academic Translanguaging*).

Mae datblygu dwyieithrwydd disgyblion mewn sefyllfaoedd 'dysgu ffurfiol' yn ogystal â sefyllfaoedd 'dysgu anffurfiol' yn hollbwysig, fel y crybwyllwyd gan yr Athro Sioned Davies (Llywodraeth Cymru, 2013b). Honnodd Davies (Llywodraeth Cymru, 2013b) mai un o'r heriau mwyaf yw annog plant a phobl ifanc i ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r ystafell ddosbarth, mewn gweithgareddau cymdeithasol ac yn y gymuned. Mae un o argymhellion Llywodraeth Cymru (2013b) yn cyfeirio at alluogi disgyblion i ddefnyddio'r Gymraeg mewn sefyllfaoedd anffurfiol:

> Mae cyfleoedd anffurfiol i ddefnyddio ac ymarfer sgiliau iaith yn hanfodol i gadarnhau'r hyn a ddysgir yn yr ysgol ac mae angen i nifer o randdeiliaid rannu'r cyfrifoldeb. Dylent o leiaf gynnwys:
> • cyfleoedd i ddisgyblion ddefnyddio Cymraeg a chlywed yr iaith yn cael ei defnyddio y tu allan i'r ystafell ddosbarth, o fewn yr ysgol. Dylai hyn fod yn fenter i'r ysgol gyfan yn hytrach nag yn gyfrifoldeb i adrannau ac athrawon Cymraeg yn unig;
> • mwy o gyfleoedd i ddisgyblion mewn lleoliadau cyfrwng Saesneg ddefnyddio a chlywed Cymraeg y tu allan i'r ysgol (Llywodraeth Cymru, 2013:45).

Mae gwaith Jones (2017) yn ystyried cyfleoedd i drawsieithu mewn sefyllfaoedd dysgu ffurfiol ac anffurfiol, ac yn cynnig ffordd ymlaen ynglŷn â gwireddu'r argymhelliad uchod ynglŷn â defnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r ystafell ddosbarth. Cyfeiriodd Williams (2012) at 'drawsieithu swyddogol' a 'thrawsieithu naturiol', ac yn dilyn cais gan yr awdur am eglurhad o'r termau dan sylw, derbyniodd yr awdur y neges ganlynol gan Williams (2016):

> Yn y swyddogol, mae trawsieithu'n cael ei osod fel dull dysgu a byddai disgwyl i'r disgyblion allu defnyddio'r eirfa a'r patrymau brawddegu, berfau ayb yn y ddwy iaith (ond o fewn eu gallu a'u datblygiad yn yr ail iaith ar y pryd). Rhywbeth sy'n digwydd yn fwy naturiol yw'r llall lle mae'r geiriau, y patrymau brawddegu, y berfau ayb yn digwydd heb iddyn nhw sylweddoli hynny oherwydd bod eu gallu i ddefnyddio'r ail iaith yn cynyddu ac nad ydyn nhw mewn gwirionedd yn gosod ffiniau rhwng y ddwy. Gallai fod yn digwydd heb yn wybod iddyn nhw e.e. yn y gampfa, yn y gweithdy celf, ayb. lle mae angen ymateb yn sydyn, neu lle maen nhw'n trafod yn anffurfiol gyda disgybl arall a heb yn wybod iddyn nhw yn defnyddio'r ail iaith yn ogystal â'r gyntaf gan fod yr iaith gyntaf ac elfennau o'r ail yn rhan o'u cynhysgaeth ieithyddol nhw wrth iddyn nhw ddatblygu.

Mae angen tystiolaeth bellach i enghreifftio'r cysyniad o drawsieithu 'swyddogol' a 'naturiol'.

3.6.3 Beirniadaeth Cyhoeddiad 6

Er bod Jones (2017) wedi archwilio ai gwahanu ieithoedd (e.e. ar gyfer gwahanol fodiwlau/pynciau) ydyw'r ffordd ymlaen o ran hybu dwyieithrwydd ynteu gyfuno ieithoedd (e.e. trawsieithu) o fewn yr un wers, prin yw'r dystiolaeth i brofi os oes un ffordd benodol yn fanteisiol o gyflwyno addysg ddwyieithog. Cyfeiriodd Jones (2017) at ymchwil diweddar Estyn (2014) a Roberts et al. (2015) sydd yn awgrymu nad yw'r defnydd o drawsieithu yn digwydd ar raddfa eang mewn ysgolion uwchradd cyfrwng Cymraeg a dwyieithog ledled Cymru. Serch hynny, prin yw ymchwil empirig yr awdur i gefnogi hyn.

Damcaniaethol yn unig yw'r cysyniad o drawsieithu mewn gwahanol sefyllfaoedd yn yr ysgol, er enghraifft, trawsieithu anffurfiol heb amcan academaidd/pedagogaidd (Trawsieithu Rhyngbersonol Sylfaenol / *Basic Interpersonal Translanguaging*) a thrawsieithu mewn sefyllfaoedd academaidd ar gyfer addysgu a dysgu (Trawsieithu academaidd Gwybyddol / *Cognitive Academic Translanguaging*). Mae angen llawer mwy o ymchwil empirig mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru i gefnogi'r cysyniad hwn o fewn trawsieithu.

Cyfeiriadau:

Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp 20-35.

Cyngor Gwynedd (2014). *Cynllun Strategol y Gymraeg Mewn Addysg*. Cyngor Gwynedd. Ar gael: https://www.gwynedd.gov.uk/cy/Cyngor/Dogfennau-Cyngor/Strategaethau-a-pholisiau/Cynllun-Strategol-Y-Gymraeg-mewn-Addysg.pdf
Darllenwyd: 03/02/2016

Estyn, (2014). *Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol ddwyieithog.* Caerdydd: Estyn.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. & Li Wei, (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jones, B. & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education,* 16 (4), pp.211-227.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 641-654.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P.M., López-Jiménez, M.D., & Chacón Beltrán, R. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010). *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cymru (2013b). *Un iaith i bawb*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Paulsrud, B. Y. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden*. Stockholm: Stockholm University.

Roberts, D.B., Thomas, E.M., Jones, B., Williams, N.M., Young, N., Cunnington, L., Williams, D., & Lane, D. (2015). Barn athrawon a darlithwyr addysg ôl-16 oed Gwynedd a Môn am ddarpariaeth addysg Gymraeg a Dwyieithog ôl-16 / *Views of Post -16 education teachers and lecturers on Welsh and bilingual medium education in Gwynedd and Anglesey.* Unpublished report.

Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the Bilingual Situation. In Williams, C., Lewis, W. G. & Baker, C. (eds.), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni (Wales): CAI.

Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for teachers on Subject Language Threshold: accelerating the process of reaching the threshold.* Cardiff: The Welsh Language Board.

Williams, C. (2016). E-bost: Ymholiad trawsieithu. Anfonwyd 22ain Mai 2016. Darllenwyd 22ain Mai 2016.

3.6.3 Cyfraniad y cyhoeddiadau

At ei gilydd, gellir casglu mai prif gyfraniad y cyhoeddiadau a drafodwyd (Jones, 2010, 2017; Jones & Lewis, 2014; Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b, 2013) oedd:

i. Diffinio beth ydyw addysg ddwyieithog yng nghyd-destun ysgolion cynradd ac uwchradd yng Nghymru;

ii. Rhoi trefn ar y gwahanol fathau o drefniadau iaith sydd ar waith mewn dosbarthiadau dwyieithog mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru;

iii. Egluro tarddiad trawsieithu yn y dosbarth, a chyflwyno modelau newydd o drawsieithu gan ystyried hyfedredd ieithyddol y dysgwyr (er enghraifft, dysgwyr hyfedr ddwyieithog a dysgwyr dwyieithog datblygol);

iv. Cynnig dosbarthiad newydd i gynrychioli trawsieithu mewn gwahanol gyd-destunau, er enghraifft, BIT (*Basic Interpersonal Translanguaging*) neu Trawsieithu Rhyngbersonol Sylfaenol (TRhS) a CAT (*Cognitive Academic Translanguaging*) neu Trawsieithu Academaidd Gwybyddol (TAG)

iv. Cyflwyno deunydd ar gyfer gwefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru' a drafodir yn yr adran nesaf.

3.7 Gwefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru'

Bwriad y wefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru' (a greywyd gan awdur yr adroddiad hwn) ydoedd rhannu canfyddiadau Prosiect Ymchwil i Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru mor eang â phosibl ymysg ymarferwyr. Gweler y cysylltiadau canlynol ar gyfer y wefan:

http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.cy

http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.en

(cyrchwyd 15.11.16)

Mae'r wefan wedi'i strwythuro fel a ganlyn:

i. Cefndir Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru

ii. Canlyniadau Cychwynnol

iii. Cynllunio Addysg Ddwyieithog
   a. Beth ydyw Addysg Ddwyieithog?
   b. Dyraniad Iaith yn yr Ysgol

iv. Gweithredu Addysg Ddwyieithog
   a. Trefniadau Iaith yn y Dosbarth
   b. Trawsieithu

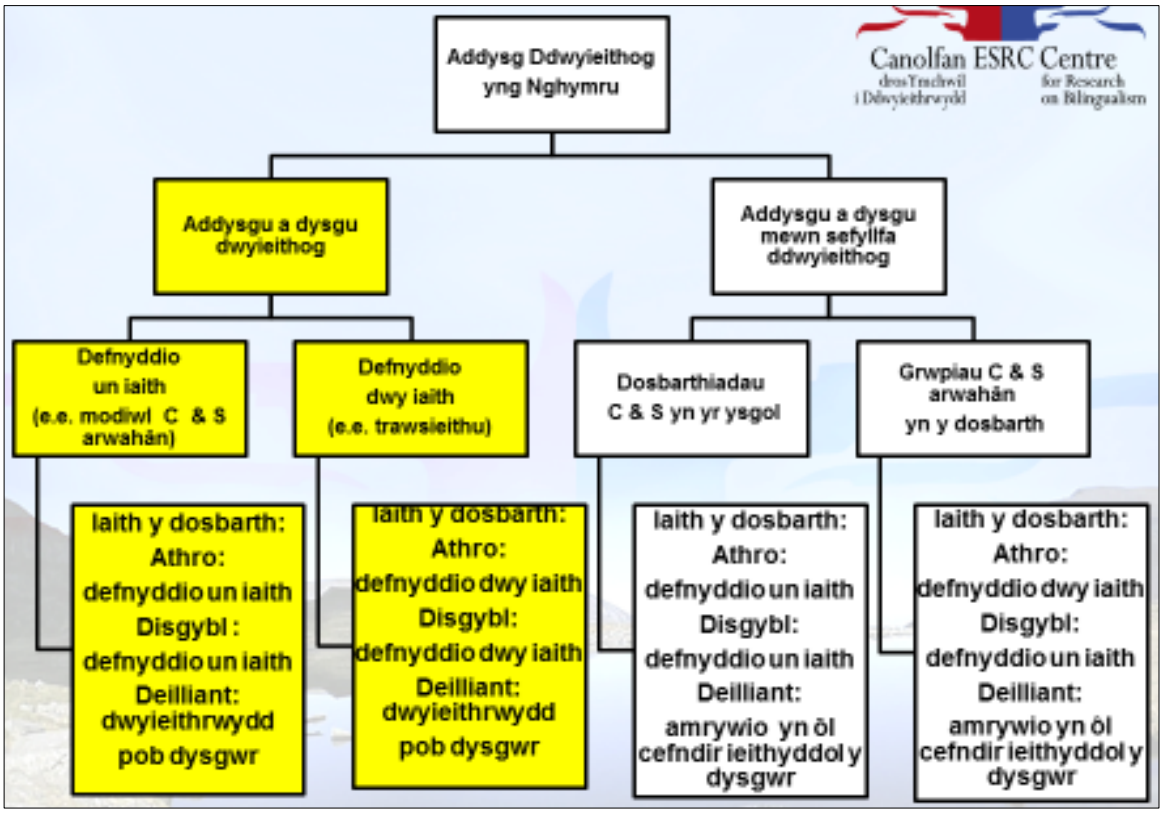
v. Manteision o fod yn Ddwyieithog

vi. Gwybodaeth Ychwanegol
   a. Darllen Pellach
   b. Rhestr Termau
   c. Darlithoedd Cyffredinol
   d. Cysylltiadau Defnyddiol

Amcanwyd i ddarparu deunydd ar gyfer hyfforddi athrawon mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru a thu hwnt. Amlygwyd droeon yr angen i ddiffinio addysg ddwyieithog yng Nghymru, er enghraifft, cafwyd cyfeiriad at y gwahanol fathau o 'ysgolion dwyieithog' yn y *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cymru, 2010:2.14):

> **2.14** Defnyddir y term 'darpariaeth ddwyieithog' i gyfeirio at amrywiaeth eang o leoliadau addysgu a dysgu lle y defnyddir y Gymraeg i raddau gwahanol wrth gyflwyno'r ddarpariaeth. Felly, gall 'ysgolion dwyieithog' gynnwys yr ysgolion hynny lle cyflwynir cyfran helaeth o'r cwricwlwm drwy gyfrwng y Gymraeg, yr ysgolion hynny lle ceir dwy ffrwd – ffrwd cyfrwng Cymraeg a ffrwd cyfrwng Saesneg – a addysgir ar wahân, a'r ysgolion hynny lle yr addysgir dim ond ychydig elfennau o'r cwricwlwm neu yr addysgir nifer fach yn unig drwy gyfrwng y Gymraeg. Mewn colegau addysg bellach yn benodol, gall darpariaeth ddwyieithog gyfeirio at sefyllfaoedd lle yr addysgir dosbarthiadau ar yr un pryd yn y ddwy iaith, neu lle mae cyrsiau yn cynnwys modiwlau cyfrwng Cymraeg.

Defnyddiwyd y wefan i gyflwyno Teipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru (Ffigwr 6) i adnabod y gwahanol fodelau o addysg ddwyieithog a gyflwynwyd gan Jones & Lewis (2014), Lewis, Jones & Baker (2012b, 2013) mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng Cymraeg a dwyieithog ledled Cymru.



Ffigwr 6: Teipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru (gweler gwefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru' http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.cy)

Dyma'r ymgais ddarluniadol gyntaf o'i bath a gynlluniwyd gan yr awdur (Bryn Jones) i ddiffinio'r gwahanol drefniadau iaith o dan ambarél 'Addysg ddwyieithog' yng Nghymru. Yn gyntaf, amlygwyd y gwahaniaeth rhwng 'addysgu a dysgu dwyieithog' ac 'addysgu a dysgu mewn sefyllfa ddwyieithog' fel awgrymwyd gyntaf gan Williams (2002). Ymdrechwyd i ddatblygu dwyieithrwydd pob disgybl mewn 'dosbarth dwyieithog' ond canolbwyntio ar un iaith a wna'r disgybl mewn 'sefyllfa ddwyieithog'.
Er bod y deipoleg dan sylw yn ymgais i ddarlunio'r gwahanol fathau o ysgolion dwyieithog oedd yn rhan o'r ymchwil, teimla awdur yr adroddiad hwn mai rhan o'r darlun a gyflwynwyd yma, a bod angen ymchwilio ymhellach mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a dwyieithog nad oedd yn rhan o'r ymchwil gwreiddiol rhwng 2007 a 2012.

Cyflwynwyd y deipoleg yn y ddwy gynhadledd genedlaethol 'Addysg Ddwyieithog Yng Nghymru' a drefnwyd gan yr awdur (Bryn Jones) yn 2012 i rannu canfyddiadau'r Prosiect Ymchwil i Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru rhwng 2007 a 2012. Cofnododd Andrews (2012) sylwadau defnyddiol y cynadleddwyr (Ffigwr 7) ynglŷn â'r Deipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru gan y cynadleddwyr yn y Gynhadledd Addysg Ddwyieithog a gynhaliwyd yng Nghaerdydd (27.03.2012). Er enghraifft, dywedwyd y buasai'n fuddiol cyflwyno teipoleg ar gyfer gwahanol gyfnodau allweddol, a bod angen egluro'r categorïau ymhellach.

Tasg 1: adnabod gwahanol fathau o addysg ddwyieithog
Dim modd uniaethu ag unrhyw gategori yn y diagram.
Categorïau'r golofn chwith yn amhosibl gan nad oes modd osgoi dwyieithrwydd.
Dylai'r categorïau newid o un cyfnod allweddol i'r llall.
Dylai ysgolion adnabod pynciau gwahanol i arbrofi gyda nhw yn ddwyieithog a pheidio â chyfyngu dwyieithrwydd i wyddoniaeth.

Ffigwr 7: Sylwadau cynadleddwyr ynglŷn â Theipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru (Andrews, 2012)

Ystyria'r awdur mai cryfder y deipoleg ydy'r pwyslais a roddir ar adnabod y ddarpariaeth ddwyieithog yn nhermau deilliannau ieithyddol y disgybl mewn amrywiaeth o gyd-destunau dwyieithog. Eglurodd Llywodraeth Cymru (2010) bod y deilliannau ieithyddol ar gyfer ysgolion dwyieithog yn amrywio ledled Cymru:

> **2.15** Bydd deilliannau ieithyddol y mathau gwahanol hyn o ddarpariaeth yn amrywio'n sylweddol. Os yw dysgwr o gefndir Cymraeg yn mynychu ysgol ddwyieithog, gall cwricwlwm cytbwys drwy gyfrwng y Gymraeg a'r Saesneg fod yn effeithiol o ran sicrhau rhuglder yn y ddwy iaith. Dyma'r achos mewn rhai ardaloedd yng Nghymru. Fodd bynnag, os nad yw sgiliau iaith dysgwyr yn y Gymraeg yn cael eu hatgyfnerthu gan y teulu neu'r gymuned, nid ydynt yn debygol o fod yn hollol rugl a hyderus yn y Gymraeg pan fyddant yn dysgu mewn lleoliad dwyieithog. Felly, nid yw darpariaeth ddwyieithog bob amser yn sicrhau bod unigolyn yn datblygu i fod yn siaradwr dwyieithog. Mae'n bwysig bod datblygiadau polisi yn cael eu cynllunio ar sail dealltwriaeth fanwl o'r amrywiaeth eang o ddeilliannau a gaiff dysgwyr drwy ddarpariaeth ddwyieithog. Dylai lleoliadau dwyieithog geisio darparu cymaint o ddarpariaeth drwy gyfrwng y Gymraeg ag y bo angen er mwyn i ddysgwyr fod yn rhugl yn y ddwy iaith.

Mae'r deipoleg yn amlygu'r 'amrywiaeth caleidosgopig' sydd yn nodweddu'r ddarpariaeth addysg ddwyieithog yng Nghymru. Er enghraifft, mewn ambell ysgol defnyddiwyd y Saesneg a'r Gymraeg ar gyfer cyflwyno modiwlau gwahanol o fewn yr un pwnc (fel gwyddoniaeth); defnyddiwyd un iaith yn y gwersi ond y deilliant ieithyddol oedd dwyieithrwydd ar gyfer pob disgybl yn y dosbarth. Mae ystyried addysg ddwyieithog yng nghyd- destun y deilliannau ar gyfer y disgybl yn hytrach nag yn ôl trefniant cwricwlaidd (er enghraifft, 'dosbarth dwyieithog / 'ysgol ddwyieithog') yn allweddol er mwyn osgoi'r

cymhlethdod sydd yn gysylltiedig â diffinio addysg ddwyieithog yng Nghymru (a thu hwnt). Er enghraifft, cyfeirir at 'ysgol ddwyieithog' yn cynnwys dosbarthiadau cyfrwng Cymraeg a Saesneg ar wahân h.y. y sefyllfa ac nid y disgyblion (gan amlaf) sydd yn ddwyieithog.

Er cyflwyno Teipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru dylid pwysleisio nad yw'n cyfleu'r cymhlethdod a'r amrywiaeth o sefyllfaoedd gwahanol sydd yn nodweddiadol o addysg ddwyieithog yng Nghymru. Er enghraifft, pwysleisiodd Brooks (2014:11) nad ydy polisi iaith ysgolion uwchradd dwyieithog yng Nghymru wedi'i seilio ar dystiolaeth empeiraidd, a chyfeiriodd at y 'cawdel o wahanol fodelau o addysg ddwyieithog' sy'n bodoli mewn ardaloedd Cymraeg eu hiaith:

> Ceir ysgolion ble y mae'n rhaid i'r plant fod yn hyfedr ddwyieithog, ysgolion ble cânt fod yn llai na hyfedr mewn Cymraeg, ac ysgolion ble nad oes fawr o ots am y Gymraeg o gwbl. Ceir ysgolion ble defnyddir Cymraeg a Saesneg ochr-yn-ochr yn yr un gwersi, ysgolion ble y ceir ffrydiau Cymraeg a Saesneg ar wahân, ysgolion ble yr addysgir talpiau o'r cwricwlwm trwy'r Gymraeg a thalpiau eraill trwy'r Saesneg, ysgolion ble mae'n rhaid i'r disgyblion Cymraeg ddilyn addysg ddwyieithog ond disgyblion Saesneg yn cael addysg uniaith. Hwyrach yn wir fod rhai o'r modelau hyn yn fwy effeithiol na'i gilydd o ran caffael iaith a meithrin llythrennedd a rhuglder mewn dwy iaith darged. *Ond ni all pob un ohonynt fod y mwyaf effeithiol.*

Er ei fod yn ddefnyddiol fel man cychwyn, mae angen datblygu'r wefan ymhellach, er enghraifft, nid oes sylwebaeth Saesneg ar gyfer y cyfweliadau gydag athrawon cyfrwng Cymraeg. Mae angen cynnwys gwybodaeth ynglŷn â datblygiadau diweddaraf o fewn y maes, er enghraifft, trawsieithu mewn cyd-destunau rhyngwladol. Er enghraifft, mae gwefan LEAP (<http://leap.tki.org.nz/About-LEAP> *Language Enhancing the Achievement of Pasifika students*) sy'n trafod addysg ddwyieithog yn Seland Newydd, yn cynnig arweiniad defnyddiol ar gyfer y ffordd ymlaen, a dylid marchnata'r wefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru' yn yr un modd.

Bydd yr adran nesaf yn trafod ardrawiad cyhoeddiadau Bryn Jones (ac eraill) ar sail academaidd, yn ogystal ag ar lefel mwy ymarferol ar y llwyfan cenedlaethol ac yn rhyngwladol.

4 Ardrawiad cyhoeddiadau Bryn Jones

4.1 Ardrawiad: cyflwyniad

Cyflwynodd Baker (2015b) a Lewis (2015) sylwadau yn trafod ardrawiad cyhoeddiadau dan sylw yn y tystlythyrau a gyflwynwyd ganddynt i gefnogi cais yr awdur (Bryn Jones) i ymgeisio am radd PhD ar sail Cyhoeddiadau:

> *…the publications are being widely cited, have gained much attention in both the European and North American academic communities, and will for ever be the first piece of research on translanguaging…* (Baker, 2015b)

> Yn sgil y gwaith ymchwil… fe ddatblygwyd diddordeb rhyngwladol eang yn y cysyniad o drawsieithu a bu cyfraniad ymarferol Bryn…yn gyfrwng i hyrwyddo a datblygu'r cysyniad methodolegol hwn ymhlith addysgwyr dwyieithog yn rhyngwladol. Mae'r diddordeb hwn yn dal i gynyddu… (Lewis, 2015)

Mynegodd Paulsrud (2015b) bod cyhoeddiadau Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b, 2013) wedi ei hysgogi i ymchwilio i drawsieithu mewn ysgolion uwchradd dwyieithog yn Sweden. Cyfaddefodd ei bod wedi cymhwyso'r ymchwil i drawsieithu yng Nghymru (Lewis et al. 2012a, 2012b) i gyd-destun dosbarthiadau uwchradd dwyieithog yn Sweden:

> *Of course, all my inspiration came from your work with Lewis and Baker, so much of my work is just an application of your ideas from the Welsh context.* (Paulsrud, 2015b)

Bydd yr adran nesaf yn edrych ar ardrawiad cyhoeddiadau'r awdur o safbwynt y cyfeiriadau a geir o fewn cyhoeddiadau academaidd rhyngwladol yn y maes.

4.2 Ardrawiad: cyhoeddiadau academaidd

Yn y llyfr '*Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*' gan García & Li Wei (2014) mae adrannau yn dwyn y teitlau '*The development of Translanguaging theory'* a *'The development of Translanguaging in education'* sydd yn pwyso'n drwm ar gyhoeddiadau Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b). Er enghraifft, cyfeiriodd García & Li Wei (2014:20) at drawsieithu yn ôl diffiniad Lewis, Jones & Baker (2012a) gan ychwanegu bod trawsieithu wedi magu ystyr ehangach nag defnyddio dwy iaith yn unig:

> *Working within the Welsh tradition, Baker, who first translatd the Welsh term as 'translanguaging' defines it as the 'process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages' (2011: 288). Lewis, Jones and Baker further claim that in translanguaging, both languages are used as a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and not least learning.*

> *Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as wello as language production (2012a:1).*
> *Both these definitions go beyond additive concepts of bilingualism, but yet refer to two languages. Translanguaging, for us, goes beyond the concept of the two languages of additive bilingualism or interdependence…translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities contained by nation-states…*
>
> García & Li Wei (2014:20)

Diddorol yw nodi bod García & Li Wei (2014:81) yn cymharu'r model o 'Drawsieithu dan reolaeth y disgybl' a gyflwynwyd gan Lewis et al. (2012b) â'r model '*Natural translanguaging*' gan Williams (2012). Ystyriodd García & Li Wei (2014) bod 'Trawsieithu dan reolaeth y disgybl' a gyflwynwyd gan Lewis, Jones & Baker (2012a), yn gyfystyr â'r term '*Natural translanguaging'* a gyflwynwyd gan Williams (2012):

> *Translanguaging refers to the flexibility of bilingual learners to take control of their own learning, to self-regulate when and how to language, depending on the context in which they're being asked to perform. Williams (2012) refers to this in the classroom as 'natural translanguaging' and gives examples of its use by students in writing or in oral work carried out in pairs or small groups to make sense of content. Lewis, Jones and Baker (2012a) call it pupil-directed translanguaging.*

Fodd bynnag, mae angen eglurhad pellach i ddeall y berthynas honedig rhwng *'Natural translanguaging'* (Williams, 2012) a 'Thrawsieithu dan reolaeth y disgybl' (Lewis. Jones & Baker, 2012a).

Defnyddio ieithoedd Affricanaidd o fewn sefydliadau addysg uwch yw ffocws Hibert & van der Walt, (2014). Trafodwyd Lewis, Jones & Baker (2012b) gan Hibert & van der Walt (2014:73) yn yr adran yn dwyn y teitl '*Enhanced Student Performance through Biliteracy Pedagogy*':

> *One of these creative ways of using different linguistic resources in the academic learning environment is what has now popularly became known as translanguaging. The term translanguaging (originally trawsieithu in Welsh) was first used in Welsh schools in the 1980s by Cen Williams (Lewis et al, 2012b)….according to Williams, translanguaging is both a pedagogical theory and a practice.*

Cyfeiriodd Hibert & van der Walt (2014) at drawsieithu fel arf addysgu yn ôl diffiniad Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b), gyda'r ffocws ar y plentyn yn defnyddio dwy iaith yn y dosbarth er mwyn derbyn a defnyddio gwybodaeth a dealltwriaeth o'r pwnc:

> *An important distinguishing feature of translanguaging pedagogy is that it focuses on the child rather than on the teacher, that is, how a learner uses the available linguistic repertoires to develop deeper understanding of the subject. As a pedagogical practice, translanguaging is concerned with the practice employed to deliberately switch the language mode of input and output in bilingual classrooms.*
>
> Hibert & van der Walt, (2014:74)

Cyfeiriodd Heugh (2015) a Palmer et al. (2014) at darddiad trawsieithu yng Nghymru fel drafodwyd gan Lewis, Jones & Baker (2012a). Mae Heugh (2015) yn gweld potensial trawsieithu yng nghyd-destun datblygu amlieithrwydd ymysg myfyrwyr yn Ne Affrica, ac mae Palmer et al. (2014) yn dadlau o blaid defnyddio trawsieithu mewn dosbarthiadau ieithoedd deuol (*dual language classroom*) yn yr UDA.

Diddorol oedd sylwi bod Paulsrud (2014) yn ei thraethawd PhD, *'English-Medium Instruction in Sweden-Perspectives and practices in two upper secondary schools'* (Tabl 9) yn cyfeirio at y modelau o drawsieithu a ddyfeisiwyd gan Jones (2010) a Jones & Lewis (2014):

Tabl 9: *Translanguaging Model* (Paulsrud, 2014)

Translanguaging model	**Input medium** ***(receptive language skills: listening/reading)***	**Output medium** ***(productive language skills: speaking/writing)***
Teacher-directed Translanguaging with teacher support for students on the English-medium program	*English→*	*Swedish*
	English and Swedish →	*English and Swedish*
Student-directed Translanguaging undertaken by students on the English-medium program with minimum teacher direction	*Swedish→*	*English*

(Cafwyd caniatad i gynnwys tablau o waith Paulsrud, 2014, 2015 – gweler Atodiad 8.8.4).

Eglurodd Paulsrud (2014: 155) bod modd cymhwyso'r model trawsieithu o Gymru (fel amlinellwyd gan Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b) yng nghyd-destun dosbarthiadau uwchradd dwyieithog yn Sweden (defnyddir Saesneg a Swedeg o fewn dosbarthiadau *English Medium Instruction*):

> *The model is considered learner-focused as the focus is on how children in the EMI classroom are engaged in content learning through the use of language to provide input (e.g. listening to a lecture or reading a text) and to produce output (e.g. discussing the material in Swedish and writing an assignment in English). The borders between the languages in the model are not exact or set, but rather the movement between phases of Translanguaging should be seen as a flexible. Thus, the model should not be read as an indication of strict boundaries designed to keep the languages separate. The languages may be used fluidly.*

Yng nghyd-destun dosbarthiadau dwyieithog Saesneg-Swedeg cyfeiriodd Paulsrud (2014) at:

(i) drawsieithu wedi'i gynllunio ar gyfer addysgu (*Pedagogic translanguaging*)

(ii) drawsieithu heb ei gynllunio ar gyfer addysgu-sef y trawsieithu sydd yn digwydd o ddydd i ddydd ymhlith pobl ddwyieithog (*Non-pedagogic translanguaging*)

Mae hyn yn debyg i'r modelau o drawsieithu a gyflwynwyd yng nghyd-destun dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru. Dywedodd Paulsrud (2014) wrth drafod addysg ddwyieithog Saesneg-Swedeg mewn ysgolion uwchradd yn Sweden:

> *Following the descriptions proposed by Lewis et al. (2012a), both planned and serendipitous translanguaging were considered for how these language choices may provide affordances and scaffolding in the EMI classroom. This is aligned to pedagogic translanguaging.*
> *Non-pedagogic translanguaging was also considered for what the process may offer in the EMI classroom.The table illustrates the translanguaging strategies identified in the EMI classrooms in this study.*

Cyhoeddwyd nifer o erthyglau academaidd sydd yn trafod trawsieithu mewn gwahanol gyd-destunau rhyngwladol, yn cynnwys Creese & Blackledge (2015); Heugh (2015); Palmer et al. (2014); Velasco & García (2014) a Li Wei & Hua (2013), ac maent oll yn cydnabod bod gwaith Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b) wedi bod yn allweddol o ran gosod y cefndir i drawsieithu fel addysgeg yn y dosbarth. Er enghraifft, sylwodd Creese & Blackledge (2015: 26) bod Lewis, Jones & Baker (2012a) wedi llwyddo i egluro'r gwahaniaeth rhwng trawsieithu a chyfnewid cod (*code switching*):

> *Lewis et al. (2012, p. 665) argued that the distinction between code-switching and translanguaging is ideological, in that code-switching has associations with language separation, while translanguaging approves the flexibility of learning through two or more languages: "Particularly in the bilingual classroom, translanguaging as a concept tries to move acceptable practice away from language separation, and thus has ideological—even political—associations."* (Creese & Blackledge, 2015: 26).

Cyfeiriodd Li Wei & Hua (2013: 519) at darddiad trawsieithu fel y'i cyflwynwyd gan Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b) yn y cyd-destun canlynol:

> *Lewis et al. (2012a, b) trace the origin of the term translanguaging to the work of Williams (1994, 1996) who first used it to describe a pedagogical practice in bilingual classrooms where the input (e.g. reading and listening) is in one language and the output (e.g. speaking and writing) in another language.*

Crybwyllodd Li Wei & Hua (2013: 519) fod Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b) yn ystyried trawsieithu fel addysgeg ystyrlon a chreadigol mewn dosbarthiadau amlieithog:

As Lewis et al. (2012a, b) suggest, translanguaging continues to be regarded as a meaningful and creative pedagogical approach in multilingual classrooms (see also Creese and Blackledge, 2010; Canagarajah, 2011; Cenoz and Gorter, 2011; Li, 2011b).

Yn gyffredinol, felly, mae cyhoeddiadau Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b) yn cael eu derbyn fel ffynonellau pwysig ar gyfer trafod tarddiad a'r diffiniad gwreiddiol o drawsieithu fel addysgeg yn y dosbarth. Trafodwyd ardrawiad y cyhoeddiadau ar sail academaidd hyd yn hyn, a bydd yr adran nesaf yn ystyried ardrawiad y cyhoeddiadau ar lefel fwy ymarferol.

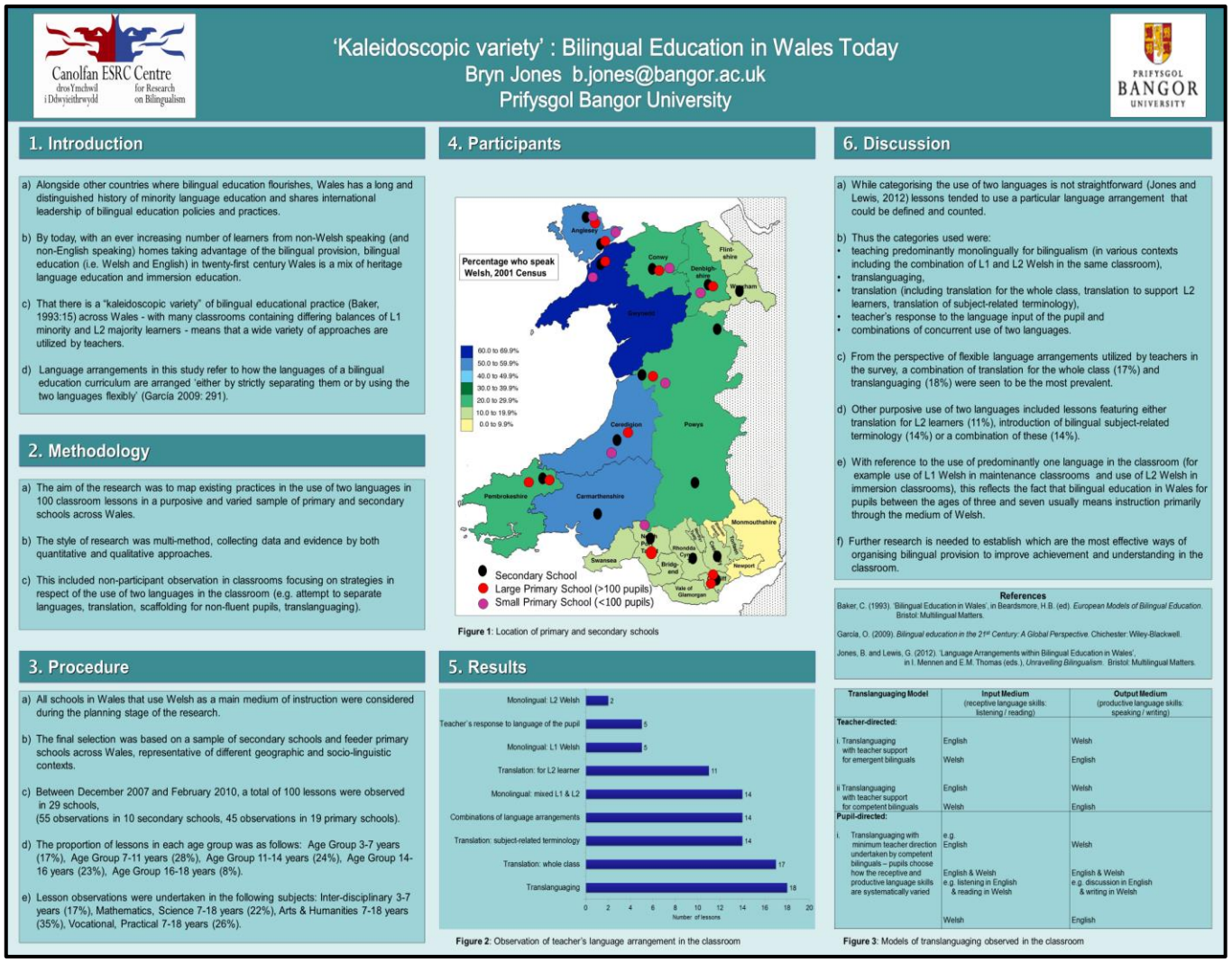
4.3 Ardrawiad: cynadleddau a seminarau

Dywedodd Lewis (2015) bod gwaith Jones (2010); Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b, 2013) a Jones & Lewis (2014) wedi bod yn adnodd defnyddiol ar gyfer cyflwyno deunydd hyfforddiant-mewn-swydd i athrawon, yn ogystal â bod yn ffynhonnell i gyflwyniadau mewn cynadleddau cenedlaethol a rhyngwladol:

> *Yn ogystal â'r pedwar cyhoeddiad uchod, arweiniodd yr ymchwil at gyflwyniadau… mewn cynadleddau academaidd rhyngwladol, ynghyd â sesiynau a deunyddiau hyfforddiant mewn-swydd i athrawon ledled Cymru.*
>
> Lewis (2015)

4.3.1 ISB8 Oslo (2011)

Cyflwynodd yr awdur boster *'Kaleidoscopic variety': Bilingual Education in Wales Today* yn Symposiwm Rhyngwladol Dwyieithrwydd (*International Symposium of Bilingualism*) yn Oslo yn 2011 (Ffigwr 8). Cyflwynwyd canlyniadau'r Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru, a chafwyd cyfleoedd i egluro cyd-destun 'caleidosgopig' y ddarpariaeth addysg ddwyieithog yng Nghymru. Cafwyd trafodaethau buddiol ynglŷn â'r categorïau a ddefnyddiwyd ar gyfer trefniadau iaith yn seiliedig ar arsylwadau mewn can gwers mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru, er enghraifft, gofynnwyd sut mae datblygu dwyieithrwydd pan ddefnyddir un iaith yn unig yn y dosbarth. Hefyd holwyd beth ydy ciwiau trawsieithu.



Ffigwr 8: *Poster 'Kaleidoscopic variety': Bilingual Education in Wales Today*

Gweler: http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.cy

http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/besw.php.en

4.3.2 Falun, Sweden (2015)

Bellach, mae trawsieithu fel addysgeg wedi lledaenu'n rhyngwladol, nid yn unig mewn cyhoeddiadau ond hefyd fel testun trafod. Er enghraifft, cynhaliwyd y gynhadledd '*Translanguaging: Practices, Skills and Pedagogy*' ym Mhrifysgol Dalarna, Sweden ym mis Ebrill, 2015. Dyma'r gynhadledd gyntaf erioed i ganolbwyntio ar drawsieithu. Trafodwyd trawsieithu o safbwynt addysg yn ogystal â'r defnydd yn y gymdeithas yn gyffredinol. Cyfeiriodd Paulsrud (2015a) at drawsieithu fel '*teacher directed*' a '*student-directed*' sydd yn seiliedig ar ddiffiniad Lewis, Jones & Baker (2012a) a Jones & Lewis (2014). Diddorol yw cyfeiriad Paulsrud (2015a) at '*function*' (ffwythiant) sef y gwahanol resymau dros drawsieithu yn y

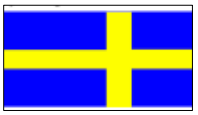
dosbarth (Tabl 10). Er enghraifft, defnyddiwyd trawsieithu i egluro nodweddion ieithyddol a chynnwys gwersi, ac mae angen ystyried y rheswm dros drawsieithu ymhellach yng nghyd-destun dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru a thu hwnt.

Tabl 10: Defnyddio Trawsieithu yn y Dosbarth (Paulsrud, 2015; yn seiliedig ar Fennema Bloom, 2008)

Category	Description	Function
Reformulation	Single content words or phrases with no explanation	Facilitation of content learning through direct but minimal translation
Explanation	Explanation of content concepts (words or phrases)	Facilitation of content comprehension through inserted brief explanations during the lesson
Language awareness	Interruption of content instruction to focus on linguistic item	Facilitation of language learning and metalinguistic awareness outside the content instruction
Lesson participation	Student on-task switch during active participation in content lesson	Facilitation of participation in the content learning
Group work	Student switches during on-task group work	Facilitation of task completion or group management

4.3.3 Jones (2015)

Cyflwynodd yr awdur bapur yn dwyn y teitl 'Trawsieithu mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru' yng Nghyfres Seminarau'r Ganolfan dros Ymchwil i Ddwyieithrwydd ym Mhrifysgol Bangor ar 4 Mehefin 2015. Cyfeiriodd yr awdur (Ffigwr 9) at fodelau trawsieithu yn Sweden a ffurfiwyd ar sail ymchwil gan Jones & Lewis (2014) mewn ysgolion yng Nghymru. Nodwyd bod y model trawsieithu o Gymru a gyflwynwyd gan Jones (2010) a Jones & Lewis (2014) dan y teitlau 'Trawsieithu dan reolaeth yr athro' a 'Trawsieithu dan reolaeth y disgybl' wedi'i addasu ar gyfer dosbarthiadau dwyieithog mewn ysgolion uwchradd yn Sweden. Eglurodd Jones (2015) bod ymchwilwyr yn Sweden wedi defnyddio'r termau *'Pedagogic translanguaging'* i gyfeirio at 'Trawsieithu dan reolaeth yr athro' a '*Non-pedagogic translanguaging*' (Tabl 16) i gyfeirio at y defnydd cyffredinol o drawsieithu mewn sefyllfaoedd cymdeithasol. Defnyddiwyd y termau '*affordances*' i egluro trawsieithu ar gyfer disgyblion hyfedr dwyieithog a '*scaffolding*' i egluro trawsieithu ar gyfer disgyblion dwyieithog datblygol. Eglurodd Jones (2015) bod angen ystyried goblygiadau'r model trawsieithu o Sweden yng nghyd-destun trawsieithu yn ysgolion Cymru, yn arbennig y cyfeiriadau at '*Pedagogic translanguaging*' a N*non-pedagogic translanguaging*.'

Translanguaging model	**Input medium** ***(receptive language skills: listening/reading)***	**Output medium** ***(productive language skills: speaking/writing)***
<u>Teacher-directed</u> Translanguaging with teacher support for students on the English-medium program <u>Student-directed</u> Translanguaging undertaken by students on the English-medium program with minimum teacher direction	*English→* *English and Swedish →* *Swedish→*	*Swedish* *English and Swedish*  *English*

Translanguaging Model	Input Medium (receptive language skills: listening / reading)	Output Medium (productive language skills: speaking / writing)
Teacher-directed translanguaging: i.Emergent bilinguals ii.Competent bilinguals	English Welsh	Welsh English
Pupil-directed translanguaging	English Welsh	Welsh English

Ffigwr 9: Modelau Trawsieithu yng Nghymru a Sweden (Jones, 2015)

Yn ogystal â'r cynadleddau a drafodwyd uchod, mae'r awdur yn parhau i fynychu cynadleddau i drafod addysg ddwyieithog yng Nghymru, er enghraifft, bydd yn cymryd rhan mewn *colloquium* '*Breaking Away From the Multilingual Solitudes*' yng Nghynhadledd AAAL (*American Association for Applied Linguistics*) yn Orlando ym mis Ebrill, 2016.

Bydd yr adran nesaf yn cyflwyno crynodeb feirniadol o'r prif ganfyddiadau yn seiliedig ar y cyhoeddiadau sydd yn sail i'r adroddiad hwn.

5. Crynodeb beirniadol o'r prif ganfyddiadau

Isod cyflwynir crynodeb beirniadol o'r prif ystyriaethau yn deillio o gyhoeddiadau Jones (2010, 2017), Jones & Lewis (2014) a Lewis et al. (2012a, 2012b, 2013), ac amlygwyd unrhyw gyfraniad gwreiddiol i'r maes.

5.1 Trawsieithu yng Nghymru heddiw

Nid oes diffiniad pendant a chlir o drawsieithu; bydd y ddamcaniaeth yn ogystal â'r ymarfer o drawsieithu yn y dosbarth a thu hwnt yn esblygu yn sgil ymchwil pellach (Lewis et al., 2012a: 642). Er bod y termau 'trawsieithu' a '*translanguaging*' wedi eu bathu gyntaf yng Nghymru yn y 1980au (Jones & Lewis, 2014; Jones, 2015), mae'n dal heb ei gyfieithu (hyd y gwn yr awdur) i ieithoedd eraill heblaw Gaeleg yr Alban (*eadar-chànanachadh*). Er bod diffiniad gwreiddiol Williams (1994, 2002) o drawsieithu mewn dosbarthiadau dwyieithog yn cyfeirio at ddefnyddio un iaith ar gyfer mewnbwn (gwrando / darllen) ac iaith arall ar gyfer allbwn (trafod / ysgrifennu), mae disgyblion mewn gwirionedd yn defnyddio eu *repertoire* ieithyddol cyfan i drawsieithu. Er enghraifft, mae disgyblion yn casglu gwybodaeth o ffynonellau Cymraeg a Saesneg, yn trafod y cynnwys yn Gymraeg a Saesneg ac yn cwblhau gwaith ysgrifenedig yn Gymraeg (a allai gynnwys peth geirfa a therminoleg Saesneg). Esboniodd García (2009 304) nad yw trawsieithu yn ymwneud â threfnu mewnbwn iaith ac allbwn; mae trawsieithu yn digwydd yn naturiol mewn dosbarthiadau dwyieithog ac amlieithog lle mae disgyblion yn symud rhwng eu hieithoedd yn ddigymell ac yn bragmatig:

> *…although teachers may carefully plan when and how languages are to be used, children themselves use their entire linguistic repertoires flexibly. Often this language use appropriation by students is done surreptitiously.* (García, 2009:304)

Dywedodd Jones & Lewis (2014) bod arferion trawsieithu mewn ystafelloedd dosbarth yng Nghymru yn cael ei nodweddu yn bennaf gan ddisgyblion yn defnyddio ffynonellau Saesneg (iaith fwyafrifol) i ddatblygu eu hyfedredd iaith yn y Gymraeg (iaith leiafrifol), a'i bod yn llai cyffredin i weld disgyblion yn defnyddio ffynonellau Cymraeg i ddatblygu eu sgiliau iaith Saesneg (Tabl 11). Mae hyn yn cyferbynnu â thrawsieithu mewn gwledydd eraill, er enghraifft, trawsieithu o Sbaeneg i ddatblygu Saesneg mewn ystafelloedd dosbarth yn Ninas Efrog Newydd (García, 2009).

Tabl 11: Trawsieithu yn y dosbarth mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru (addasiad o Jones, 2017)

Trawsieithu yn y dosbarth	
Mewnbwn (medrau iaith goddefol: gwrando / darllen)	Allbwn (medrau iaith gweithredol: siarad / ysgrifennu)
Saesneg (Iaith 1) Saesneg (Iaith 2) iaith fwyafrifol	Cymraeg (Iaith 2) Cymraeg (Iaith 1) iaith leiafrifol
Cymraeg (Iaith 1) Cymraeg (Iaith 2) iaith leiafrifol	Saesneg (Iaith 2) Saesneg (Iaith 1) iaith fwyafrifol

Mae trawsieithu wedi derbyn sylw cynyddol mewn ysgolheictod a gynhaliwyd mewn gwahanol ddisgyblaethau academaidd a meysydd cymdeithasol. Mae Li Wei (2015: 178) yn cynnig bod trawsieithu yn deillio o'r cysyniad o '*languaging*' ym maes seicoieithyddiaeth, sy'n cyfeirio at y broses o ddefnyddio iaith er mwyn ennill gwybodaeth, i fynegi ein meddyliau, i greu synnwyr ac i gyfathrebu. Honnodd Othegy et al. (2015: 303) bod trawsieithu'n golygu defnyddio ein *repertoire* ieithyddol unigryw (*idiolect*) yn hytrach nag cyfeirio at ieithoedd yn y ffordd gymdeithasol a gwleidyddol arferol.

Mae Paulsrud (2014) wedi cymhwyso'r model o 'drawsieithu dan reolaeth yr athro' a 'thrawsieithu dan reolaeth y disgybl ' i gyd-destun addysgu cyfrwng Saesneg o fewn ysgolion uwchradd yn Sweden. Cyflwynodd Paulsrud (2014: 182) y cysyniad o *drawsieithu pedagogaidd* a *thrawsieithu heb fod yn bedagogaidd* . Yn seiliedig ar y dosbarthiad triphlyg o drawsieithu gan Lewis et al, (2012a) a model Paulsrud (2014) o drawsieithu pedagogaidd a thrawsieithu heb fod yn bedagogaidd, cyflwynodd Jones (2017) deipoleg o drawsieithu (Ffigwr 10) ar gyfer cyd-destunau y tu mewn a'r tu allan i gyd-destunau addysgol. O fewn y categori 'trawsieithu yn y dosbarth' mae'n bosibl adnabod *trawsieithu pedagogaidd* (ar gyfer addysgu a dysgu dan reolaeth yr athro neu'r disgybl), a *thrawsieithu heb fod yn bedagogaidd* (h.y. trawsieithu mewn sefyllfaoedd nad ydynt yn gysylltiedig ag addysgu a dysgu y tu mewn a thu allan i'r ystafell ddosbarth). Honnodd Paulsrud (2015: 187) bod *trawsieithu heb fod yn bedagogaidd* yn amlwg o fewn cyd-destunau defnyddio iaith yn gymdeithasol a rheoli'r ystafell ddosbarth, gan fod y disgyblion a'r athrawon yn gwneud defnydd o'u *repertoire* ieithyddol mewn cyd-destun dwyieithog. Mae Jones (2017) yn cynnig bod modd cyfeirio at drawsieithu heb nod dysgu penodol fel 'Trawsieithu

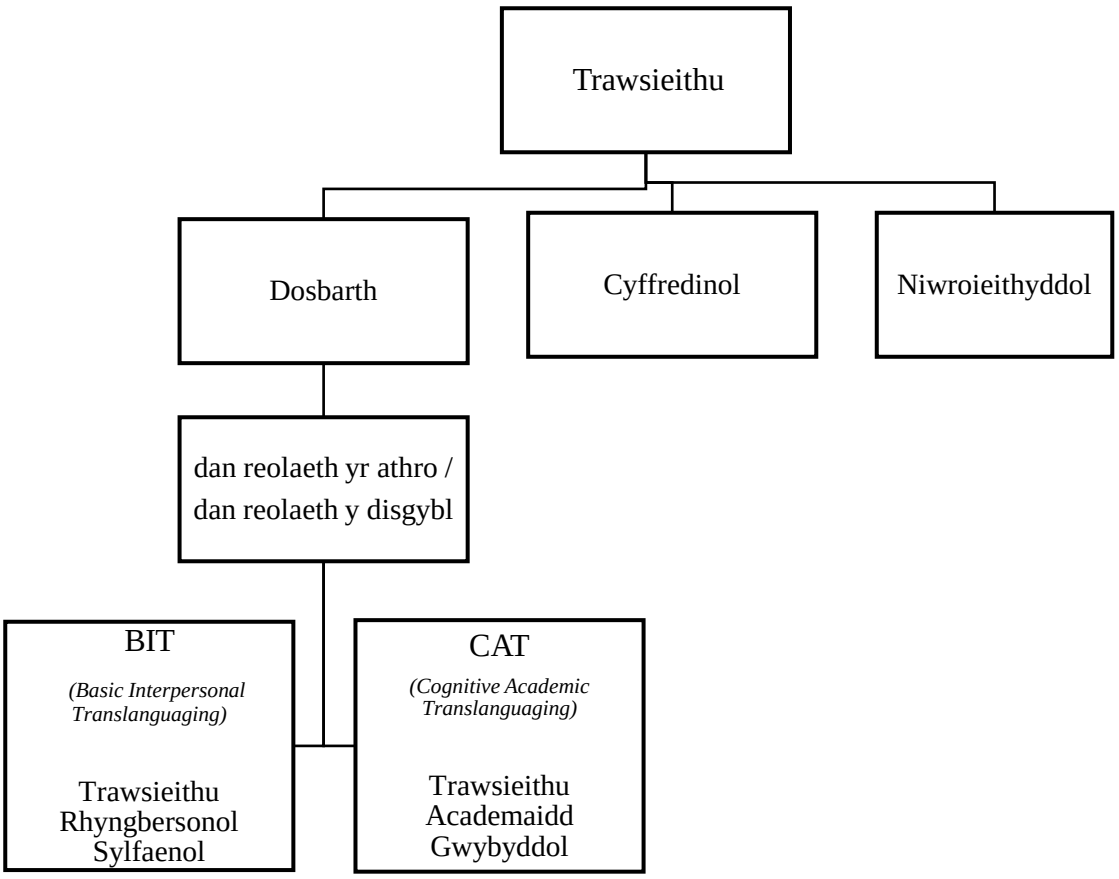
Rhyngbersonol Sylfaenol' (*Basic Interpersonal Translanguaging*), a thrawsieithu ar gyfer addysgu a dysgu fel 'Trawsieithu Academaidd Gwybyddol' (*Cognitive Academic Translanguaging*).

Yn y cyd-destun hwn, mae'n addas i gyfeirio at ddamcaniaeth BICS a CALP a gyflwynwyd gan Cummins (1979, 2000) i wahaniaethu rhwng y defnydd o iaith mewn cyd-destunau cymdeithasol ac academaidd. Cyfeiriodd at Sgiliau Cyfathrebu Rhyngbersonol Sylfaenol (*Basic Interpersonal Communication Skills*) sef sgiliau iaith o ddydd i ddydd sydd eu hangen mewn sefyllfaoedd cymdeithasol, i ryngweithio'n gymdeithasol â phobl eraill. Nid ydynt yn gofyn llawer iawn yn wybyddol. Defnyddiodd Cummins y term CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) i gyfeirio at iaith academaidd sydd yn digwydd mewn sefyllfaoedd academaidd ffurfiol. Mae hyn yn cynnwys gwrando, siarad, darllen, ac ysgrifennu am y pwnc. Mae'r lefel hon o ddysgu ieithoedd yn hanfodol os yw disgyblion i lwyddo yn yr ysgol. Mae angen amser a chefnogaeth i ddisgyblion i ddod yn hyfedr mewn meysydd academaidd sydd yn golygu defnyddio sgiliau megis cymharu, dosbarthu, syntheseiddio, gwerthuso, a chasglu gwybodaeth.

Cyfeiriodd Williams (2002:51) at bum defnydd o iaith yn yr ystafell ddosbarth sef:

i. mewn sefyllfa **ymarferol;**
ii. i esbonio pwyntiau ieithyddol a gramadegol sef gwybodaeth am iaith–**ieithyddol;**
iii. **cyfathrebol**–h.y. i gyfathrebu yn y dosbarth (BICS);
iv. **cyfarwyddiadol,** h.y. i gyfarwyddo gwaith y dosbarth, cyflwyno a chwestiynu ar lefel lythrennol a syml (BICS y arwain at CALP);
v. **gwybyddol** lle disgwylir i blentyn feddwl ac ystyried yn ddwfn er mwyn deall neu cyn ymateb (CALP).

Mae Williams wedi cyfeirio at y defnydd cymdeithasol/rhyngbersonol o iaith (BICS) yn ogystal â'r defnydd gwybyddol/academaidd o iaith (CALP) o fewn ei ddosbarthiad o ddefnydd iaith yn y dosbarth, ac mae hyn yn berthnasol yng nghyd-destun trawsieithu. Mae modd adnabod trawsieithu ar lefel BICS a CALP, a hyn sydd yn sail i ddefnydd yr awdur o'r termau BIT a CAT (Ffigwr 10).



Ffigwr 10: *Teipoleg trawsieithu* (yn seiliedig ar Lewis et al., 2012a; Paulsrud, 2014; Jones, 2017)

Cyfeiriodd Jones (2017) at y nodiadau canlynol i egluro'r gwahaniaeth rhwng BIT *(Basic Interpersonal Translanguaging*) a CAT (*Cognitive Acaemic Translanguaging*):

Notes:

i. Universal translanguaging refers to translanguaging practices in diverse social contexts;

ii. BIT (Basic Interpersonal Translanguaging) refers to non-pedagogic or everyday translanguaging for personal interaction, social cohesion, classroom management etc.

iii. CAT (Cognitive Academic Translanguaging) refers to pedagogic translanguaging with emphasis on academic language and subject-specific terminology.

Mae trawsieithu yn y dosbarth yn rhagdybio nad oes ffiniau clir rhwng BIT a CAT; mae llawer o orgyffwrdd a gallant gydfodoli yn yr un lle, yn wir, mae angen i athrawon sicrhau bod y disgyblion yn cael cyfleoedd i drawsieithu mewn cyd-destunau dysgu ffurfiol ac anffurfiol. Eglurodd Thomas a Roberts (2011) mai un o'r prif heriau sy'n wynebu addysg ieithoedd lleiafrifol yw amharodrwydd disgyblion i drosglwyddo eu sgiliau ieithyddol y tu allan i'r ystafell ddosbarth yn y cyd-destun

cymdeithasol ehangach. Er mai Cymraeg yw iaith yr addysg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru, nid yw'n gyfrwng cyfathrebu rhyngbersonol i lawer o ddisgyblion. Yn aml, mae'r Gymraeg yn cael ei hystyried yn iaith addysg ond nid yw'n trosglwyddo i'r cyd-destunau mwy anffurfiol (Thomas & Roberts, 2011). Yn y cyd-destun hwn, cyfeiriodd Baker (1993:28) at y perygl o'r Gymraeg yn cael ei hystyried yn iaith addysg yn unig, a'r Saesneg yn iaith cyfathrebu bob dydd:

> *Rather than Welsh being a school-only phenomenon, it needs to penetrate an individual's whole way of life...and be present in everyday active, participatory culture.*

Mae disgyblion yn aml yn gyfarwydd â therminoleg academaidd ddwyieithog ond yn llai cyfarwydd â therminoleg ac ymadroddion Cymraeg mewn cyd-destunau nad ydynt yn academaidd. Eglurodd pennaeth mewn ysgol uwchradd cyfrwng Cymraeg yng Ngogledd Ddwyrain Cymru fod y disgyblion yn gymwys wrth ddefnyddio terminoleg academaidd yn y Gymraeg, ond yn llai cymwys gyda thermau Cymraeg mewn cyd-destunau anffurfiol (Jones, 2017). Sylweddolodd y pennaeth fod y disgyblion yn gymwys i drawsieithu ar lefel wybyddol, academaidd ond roedd diffyg cyfleoedd i ymarfer eu sgiliau trawsieithu rhyngbersonol sylfaenol. Mae hyn yn cyd-fynd â'r sylw gan Lywodraeth Cymru (2016b) nad yw disgyblion yn cael cyfleoedd digonol i ddefnyddio'r Gymraeg mewn sefyllfaoedd anffurfiol y tu allan i addysg ffurfiol:

> Cafwyd tystiolaeth i awgrymu nad yw'r sector addysg cyfrwng Cymraeg yn cynnig digon o gyfleoedd i ddysgwyr ymarfer eu sgiliau llafar ar hyn o bryd. Dengys y dystiolaeth bwysigrwydd ysgolion wrth ddarparu cyfleoedd i ddefnyddio'r iaith Gymraeg y tu allan i addysg ffurfiol, yn enwedig mewn ardaloedd lle nad oes canran uchel o siaradwyr Cymraeg. Dylid cynnig rhagor o gyfleoedd i ddisgyblion ymarfer sgiliau llafar mewn cyd-destunau ffurfiol ac anffurfiol. (Llywodraeth Cymru, 2016b: 8)

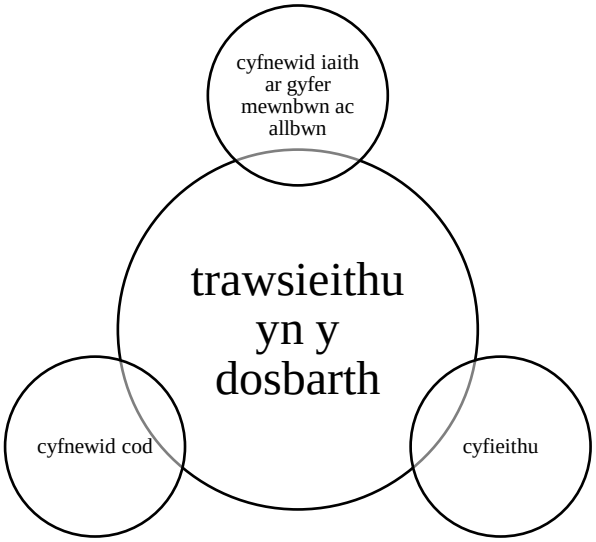
Prin iawn yw'r ymchwil i drawsieithu y tu allan i'r ystafell ddosbarth (Trawsieithu Cyffredinol / *Universal Translanguaging*) yng Nghymru , ac mae'n rhaid edrych y tu draw i Gymru i weld enghreifftiau o hyn. Mae'r prosiect TLANG (*Translation and Translanguaging*) yn ymchwilio i drawsieithu mewn pedair dinas yn y Deyrnas Unedig, sef Llundain, Caerdydd, Birmingham a Leeds. Nod y prosiect yw deall sut mae pobl yn cyfathrebu amlieithog ar draws ieithoedd a diwylliannau amrywiol:

> *This 4-year (2014-2018) AHRC funded research project known as TLANG is a collaboration between academic researchers, non-academic partners, and community stakeholders. It is also a partnership between four UK universities and the private, public, and third sectors. This interdisciplinary research programme will develop new understandings of multilingual interaction in cities in the UK, and communicate these to policy-makers and communities locally, nationally, and internationally.* (http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx)

Mae Jones (2017) yn cynnig bod trawsieithu yn y dosbarth yn gallu cynnwys nifer o drefniadau iaith fel cyfnewid cod a chyfieithu ar gyfer y mewnbwn (e.e. gwaith trafod) ac allbwn (e.e. gwaith ysgrifennu). Honnodd García (2011: 147) bod trawsieithu yn gallu cynnwys cyfnewid cod a chyfieithu ar brydiau, ond bod trawsieithu yn cyfeirio at broses addysgu ehangach:

Translanguaging includes code-switching, the shift between two languages in context, and it also includes translation; however it differs from both of these simple practices in that it refers to the process by which bilingual students perform bilingually in the myriad ways of classrooms – reading, writing, taking notes, discussing, signing etc.

Cyflwynodd Jones (2017) '*Instances of classroom translanguaging*' (Ffigwr 11) i gyfleu'r gwahanol drefniadau iaith sydd yn gallu bodoli yng nghyd-destun trawsieithu yn y dosbarth.



Ffigwr 11: Enghreifftiau o drawsieithu yn y dosbarth (yn seiliedig ar Jones, 2017)

Yn y cyd-destun hwn, mae cyfnewid iaith ar gyfer mewnbwn ac allbwn yn cyfeirio at ddamcaniaeth gychwynnol Williams (1994, 2002) o drawsieithu fel arf addysgol lle mae'r mewnbwn (medrau iaith goddefol) mewn un iaith, ac mae'r allbwn (medrau iaith gweithredol) mewn iaith arall. Mae enghreifftiau o gyfnewid cod a chyfieithu yn cael eu hystyried drwy 'lens trawsieithu' h.y. o safbwynt adnoddau cyfathrebu'r siaradwr dwyieithog ac amlieithog, yn hytrach na'r ddamcaniaeth draddodiadol o gyfnewid cod a chyfieithu fel dwy iaith ar wahân.

Cyfeiriodd Jones (2017) at enghreifftiau o drawsieithu mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yng Nghymru sydd yn berthnasol i gyd-destun addysgu dwyieithog pan ddefnyddir iaith leiafrifol (Cymraeg) ac iaith fwyafrifol (Saesneg) ar y cyd. Cyfeiriodd Jones (2017) at wers daearyddiaeth ac ADCDF (Addysg ar gyfer Datblygu Cynaliadwy a Dinasyddiaeth Fyd-eang) ar gyfer disgyblion Cymraeg Iaith 1 (Cymraeg iaith gyntaf) ac Iaith 2 (Cymraeg ail iaith) rhwng 7-9 mlwydd oed, i enghreifftio arferion trawsieithu yn y

dosbarth cynradd. Roedd trawsieithu'r athro a'r disgyblion yn cwmpasu ystod o drefniadau iaith, gan gynnwys cyfnewid cod (er enghraifft, Exports bananas, *be ydy'r gair Cymraeg*?, cyfieithu (*pris teg* /fair price) a chyfnewid iaith ar gyfer mewnbwn (er enghraifft, gwrando a darllen yn Saesneg), ac allbwn (siarad ac ysgrifennu'n Gymraeg a Saesneg). Ystyriwyd cyfnewid cod a chyfieithu fel enghreifftiau o drawsieithu yn hytrach nag enghreifftiau o ddefnyddio dwy iaith ar wahân (Ffigwr 12).

- The teacher reminded the pupils (in Welsh) about previous work completed about Fair Trade and the implications of buying Fair Trade products.
- The teacher explained that the lesson would be about purchasing Fair Trade bananas and questioned whether this would impact on the farmer's standard of living.
- **Teacher:** *Oes pwrpas inni brynu bananas masnach deg? Ydy o wedi gwella ansawdd bywyd y ffermwr?* [What's the purpose to buy fair trade bananas? Has this improved the farmer's quality of life?]
- **Teacher:** *Byddwn ni'n edrych ar ba effaith mae bod yn aelod o grŵp Masnach Deg yn ei gael ar y ffermwr* [We will look at what the impact of being a member of the group Fair Trade group has on the farmer].
- **Teacher:** *Rydan ni'n edrych ar safwe Oxfam* [We're looking at the Oxfam website].
- **Pupil 1:** *Mae siop Oxfam fel siop* charity [Oxfam shop is like a charity shop]
- **Teacher:** *Be ydy pwrpas siop elusen?* [What's the purpose of a charity shop?]
- **Pupil 2:** *Mae nhw fel ailgylchu* [It's like recycling].
- The teacher ask all the pupils to read the internet information (Figure 5) about Fair Trade (in English) and then asks the pupils to explain some terminology in Welsh.
- **Teacher:** What does benefit mean?
- **Pupil 3:** It helps them.
- **Teacher:** George works for the company that exports bananas from the Windward Islands. Exports bananas, *be ydy'r gair Cymraeg*? [George works for the company that exports bananas from the Windward Islands. Exports bananas, what's the Welsh word?]
- **Pupil 4:** *Allforio* [export].
- **Teacher:** Farmers do plant other crops. What does crops mean?
- **Pupil 5:** *Maen nhw'n planu ffrwythau eraill* [They plant other fruits].
- **Teacher:** *Beth ydy'r gair Cymraeg am* environment? [What's the Welsh word for environment?]
- The teacher asked the pupils to complete a worksheet '*Bananas Blasus Masnach Deg. Prynwch rai! Pam*? [Tasty Fair Trade bananas. Buy some! Why?] to explain the benefits of buying Fair Trade bananas.
- Key terminology was provided bilingually to support the writing activity e.g. *cefnogi ffermwyr* [to support farmers], *pris teg* [fair price], *ehangu'r farchnad* [to expand the market].

Ffigwr 12: Trawsieithu mewn dosbarth ysgol gynradd (Cyfnod Allweddol 2)

Mae Jones (2017) yn cynnwys enghreifftiau o dermau dwyieithog a gyflwynwyd i ddisgyblion mewn ysgolion cynradd ac uwchradd er mwyn cwblhau tasgau trawsieithu yn y dosbarth. Mae disgyblion angen gafael ar derminoleg pwnc er mwyn cwblhau tasgau trawsieithu yn llwyddiannus. Weithiau bydd athrawon yn cyfeirio at dermau dwyieithog i gefnogi datblygiad gwybyddol y disgyblion. Er enghraifft, mewn gwers fathemateg ar ganrannau ar gyfer disgyblion 7-11 oed, cyflwynodd yr athro wybodaeth am ganrannau ar y rhyngrwyd yn y Saesneg, ac eglurodd mai 'canran' oedd y term Cymraeg am '*percentage*'. Eglurodd yr athro ymhellach bod modd adnabod y geiriau 'cant' a 'rhan' o fewn y term 'canran', a bod cyfeirio at 'rhan o gant' yn gallu helpu'r disgyblion i ddeall ystyr '*percentages*' yn y Saesneg.

5.1.1 Trawsieithu o fewn addysg ôl-16

Mae'r adroddiad ymchwil, 'Barn athrawon a darlithwyr addysg ôl-16 oed Gwynedd a Môn am ddarpariaeth addysg Gymraeg a Dwyieithog ôl-16' (Roberts et al., 2015) yn tynnu sylw at farn athrawon / darlithwyr unigol ynglŷn â'u profiad o gynllunio a darparu addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog i ddisgyblion / myfyrwyr 16-19 oed, yn ystod y flwyddyn academaidd rhwng Medi 2013 a Gorffennaf 2014. Derbyniwyd 38 o ymatebion i holiadur gan aelodau staff ar draws 11 o sefydliadau addysgol gan gynnwys 11 o ymatebion gan 1 ysgol, 6 ymateb o 1 ysgol, 4 ymateb o 3 ysgol, 3 ymateb o 1 ysgol, 1 ymateb gan 4 ysgol a 2 ymateb o un Coleg Addysg Bellach. Nid chafwyd ymateb gan 3 sefydliad. Gofynnwyd i ymatebwyr nodi pa strategaethau iaith a ddefnyddiwyd ganddynt yn y dosbarth i hyrwyddo dwyieithrwydd (Tabl 12).

Tabl 12: Strategaethau defnyddio dwy iaith yn y dosbarth (Roberts et al. 2015)

Strategaethau defnyddio dwy iaith yn y dosbarth	Nifer o ymatebion
Termau dwyieithog	26
Grwpiau cymysg Cymraeg Iaith 1 ac Iaith 2	13
Defnydd cyfochrog o iaith (e.e. trawsieithu).	12
Cyfieithu	11
Arall	10
Cefnogaeth ieithyddol ar gyfer dysgwyr Cymraeg.	4
Gwahanu ieithoedd	2

Fel y dangosir yn Nhabl 12, y strategaethau mwyaf cyffredin yn y dosbarth dwyieithog yw cyflwyno terminoleg ddwyieithog ac i raddau llai, trawsieithu a chyfieithu. Dyma enghreifftiau o'r ymatebion a dderbyniwyd ar gyfer y categori 'arall':

- Mae nodiadau cyfrwng Saesneg a'r Gymraeg yn cael eu cynnig i fyfyrwyr yn ôl eu dewis, ond gan fod pawb yn deall Cymraeg, mae'r gwersi yn cael eu cyflwyno / cynnal yn y Gymraeg.
- Saesneg yw iaith y wers - os oes angen, bydd ychydig o dermau yn cael eu cyflwyno yn ddwyieithog.
- Cymraeg yw iaith yr ystafell ddosbarth, ond mae'r termau yn cael eu cyflwyno'n ddwyieithog.

Mae Roberts et al. (2015) yn amlygu bod gan athrawon brofiad cyfyngedig iawn o elwa o hyfforddiant cychwynnol / mewn-swydd yn ymwneud â'r defnydd o'r Gymraeg a'r Saesneg yn y dosbarth. Yr oedd yn arwyddocaol nad oedd 71% o athrawon a darlithwyr wedi cael unrhyw hyfforddiant cychwynnol / mewn-swydd o ran y defnydd o'r ddwy iaith yn y dosbarth. Mae'r angen i lunio a gweithredu polisi iaith Gymraeg cadarn ym mhob sefydliad yn amlwg, yn enwedig ar sail diffyg hyfforddiant o safbwynt addysgu dwyieithog, a phrinder cyngor ac arweiniad ar lefel genedlaethol, ranbarthol a sirol. O ran nodi blaenoriaethau i wella darpariaeth cyfrwng Cymraeg a dwyieithog, cyfeiriodd Roberts et al. (2015) at yr angen am hyfforddiant i athrawon addysgu'n llwyddiannus mewn ystafelloedd dosbarth dwyieithog, cael adnoddau addysg cyfrwng Cymraeg, a meithrin cysylltiadau agosach gyda'r sector addysg uwch.

5.1.2 Mae angen ymchwil pellach i drawsieithu (Jones, 2010; Jones & Lewis, 2014; Lewis, Jones & Baker 2012a, 2012b, Jones, 2017).

Er bod Estyn (2002:2) wedi honni bod llythrennedd deuol 'yn cynorthwyo datblygiad deallusol unigolion trwy wella eu gallu i feddwl, deall a mewnoli gwybodaeth mewn dwy iaith' eglurodd Lewis, Jones & Baker (2012b) a Jones & Lewis (2014) bod angen ymchwil pellach i fanteision honedig trawsieithu y tu fewn a thu allan i'r ystafell ddosbarth. Er enghraifft, beth ydy gwerth trawsieithu i ddisgyblion byddar sy'n defnyddio iaith arwyddion a llythrennedd mewn iaith arall? Sut mae cyflwyno trawsieithu ar gyfer disgyblion gyda gwahanol fathau o anghenion dysgu ychwanegol? Sut mae cyflwyno trawsieithu mewn ystafelloedd dosbarth amlieithog yng Nghymru? Sut mae defnyddio trawsieithu ar gyfer pawb ar y continwwm dwyieithog? Honnodd Lewis, Jones & Baker (2012b, 2013) bod ymchwil niwrowyddonol yn cynnig posibiliadau diddorol a gwerthfawr o safbwynt canfod os oes cysylltiad rhwng trawsieithu a datblygiad gwybyddol ac ieithyddol yn yr ysgol a thu hwnt. Roedd y grŵp niwroieithyddiaeth yng Nghanolfan Ymchwil ESRC i Ddwyieithrwydd mewn Theori ac Ymarfer yn canolbwyntio ar sut mae dwyieithrwydd yn datblygu yn yr ymennydd dynol; mae angen mewnbwn o'r fath i gefnogi ymchwil i addysg ddwyieithog yng Nghymru, ac adnabod gwir effaith trawsieithu ar ddatblygiad addysgol/deallusol disgyblion.

Prin yw'r ymchwil i drawsieithu o fewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng Saesneg a'r sector addysg uwch yng Nghymru. Yn ôl Lewis, Jones & Baker (2013); Jones & Lewis (2014) a Roberts et al. (2015), prin yw'r defnydd o drawsieithu fel y'i diffinnir gan Williams (1996, 2002) mewn dosbarthiadau uwchradd dwyieithog yng Nghymru. Mae'r adroddiad '*Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol ddwyie*ithog' (Estyn**,** 2014) yn seiliedig ar ymweliadau i ddeg ysgol uwchradd yn AALl Caerfyrddin, Ceredigion, Ynys Môn a Gwynedd. Pwrpas yr adroddiad ydoedd adrodd ar ddilyniant ieithyddol disgyblion Cyfnod Allweddol 4 o ran astudio Cymraeg fel iaith gyntaf, ac adnabod a rhannu arfer dda o ran addysg ddwyieithog. Dywedwyd mai dim ond mewn ychydig o wersi mae'r athrawon yn cynllunio'n fwriadus i ddatblygu medrau trawsieithu:

> Dim ond mewn ychydig o wersi mae'r athrawon yn cynllunio'n fwriadus i ddatblygu medrau trawsieithu. Mae'r tasgau gorau yn gosod her i'r disgyblion, er enghraifft trwy aralleirio neu addasu testun ar gyfer cynulleidfa wahanol, crynhoi gwybodaeth, neu ddefnyddio gwefannau penodol i gyfieithu testun ac wedyn cywiro'r gwallau ieithyddol. Mewn ychydig iawn o wersi, mae athrawon yn tynnu sylw'r disgyblion at darddiad ieithyddol geiriau technegol ac yn gofyn iddynt esbonio'r cysylltiad rhwng y termau Saesneg a'r rhai Cymraeg. Dywedir bod yr arfer hon yn cael effaith gadarnhaol ar afael y disgyblion ar dermau pynciol yn y Gymraeg a'r Saesneg (Estyn, 2014: 18).

Trafodwyd trawsieithu yng Nghymru yng nghyd-destun y Gymraeg a'r Saesneg gan Williams (1996, 2002); Baker (2011) a Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b), ond bellach mae angen ystyried trawsieithu mewn sefyllfaoedd amlieithog (Bretnall, 2009). Awgrymodd Jones & Lewis (2014) bod modd cyflawni hyn yn seiliedig ar fodel trawsieithu Williams (1996, 2002), er enghraifft, darllen deunydd yn y Saesneg a'r Ffrangeg a thrafod / ysgrifennu'r cynnwys yn y Gymraeg. Mae'r math yma o drawsieithu yn nodweddiadol o 'ddwyieithrwydd deinamig' ac yn ôl García (2011: 148) sef '*the most coveted language ability in the twenty-first century.*'

Ystyria'r awdur bod yr ymchwil i drawsieithu a drafodwyd yn Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b, 2013) a Jones & Lewis (2014) wedi codi ymwybyddiaeth o sut y cyflwynir tasgau trawsieithu mewn ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru. Serch hynny, mae Canagarajah (2011:8) yn datgan fod angen ymchwil pellach i drawsieithu yn y dosbarth:

> *The pedagogical side is underdeveloped in general. While we have studied the practice of translanguaging in social life i.e., in urban youth encounters, linguistic landscapes, and the Internet-we haven't figured out how to develop such proficience among students in the classrooms…*

Cyfeiriodd Paulsrud (2014) at bwrpas trawsieithu yn y dosbarth, er enghraifft, codi ymwybyddiaeth o iaith (*language awareness*), cynnig eglurhad (*explanation*), ac mae'n cyflwyno enghreifftiau o'r hyn arsyllwyd mewn ysgolion uwchradd yn Sweden. Mae angen ystyried perthnasedd y categorïau hyn yng nghyd-destun dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru, ac adnabod y rhesymau pam fod athrawon yn cyflwyno trawsieithu yn y dosbarth.

5.2 Polisi Addysg Ddwyieithog: Cynllunio dyraniad iaith ar draws y cwricwlwm (Jones, 2010, 2017).

Crybwyllodd Jones (2010) bod angen polisi iaith ysgol gyfan yn egluro sut y dyrannwyd (cynlluniwyd) dwy iaith i hyrwyddo dwyieithrwydd y disgyblion. Yn ôl Llywodraeth Cymru (2010: 2.15) un o'r ystyriaethau allweddol yw natur y cydbwysedd ieithyddol rhwng y Gymraeg a'r Saesneg, a dwyster y mewnbwn cyfrwng Cymraeg sydd ei angen er mwyn i ddisgyblion fod yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg dros amser. Yn ôl Llywodraeth Cymru (2010: 2.13) dywedwyd mai:

> Un o'r ystyriaethau allweddol yw natur y cydbwysedd ieithyddol rhwng y Gymraeg a'r Saesneg, a dwyster y mewnbwn cyfrwng Cymraeg sydd ei angen er mwyn i ddysgwyr fod yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg dros amser. Derbynnir yn gyffredinol y dylai o leiaf tua 70% o amser y cwricwlwm fod drwy gyfrwng y Gymraeg er mwyn i ddysgwyr feistroli'r iaith yn ddigon cadarn i'w galluogi i'w defnyddio mewn amrywiaeth eang o gyd-destunau yn hyderus ac yn rhugl.

Er bod Llywodraeth Cymru yn derbyn yr egwyddor ganolog hon ar gyfer ysgolion cyfrwng Cymraeg ar lefel gynradd ac uwchradd, mae angen ymchwil pellach i'r modd mae ysgolion yn dyrannu iaith, a faint o ddarpariaeth drwy gyfrwng y Gymraeg sydd ei angen er mwyn i ddysgwyr fod yn rhugl yn y ddwy iaith. Er enghraifft, yn ôl Cyngor Gwynedd (2015) mae angen diffinio'n eglur yr hyn ydyw dysgu ac addysgu dwyieithog gan fanylu ar faint o'r Gymraeg a'r Saesneg y dylid ei ddefnyddio i addysgu, cyfrwng iaith ysgrifennu disgyblion mewn gwersi dwyieithog a beth yw'r disgwyliadau o safbwynt defnyddio'r Gymraeg / Saesneg mewn sgyrsiau a thrafodaethau dosbarth. Mae Cyngor Gwynedd (2015) wedi cyflwyno carfannau iaith sydd yn diffinio datblygiad ieithyddol disgyblion yn y Gymraeg a'r Saesneg wrth iddynt weithio tuag at y nod o ddwyieithrwydd, ac mae'n ofynnol bod pob ysgol yn tracio a mesur datblygiad ieithyddol y disgyblion yn ôl y Carfanau Iaith (Tabl 13), gyda'r nod o sicrhau bod pob disgybl yn symud tuag at Garfan A.

Tabl 13: Carfanau Iaith Cyngor Gwynedd (Cyngor Gwynedd, 2015)

CARFAN	DIFFINIAD O'R MATH O DDISGYBL YN ÔL EI ALLU IEITHYDDOL
A	Disgyblion â hyfedredd oed-berthnasol yn y Gymraeg a'r Saesneg
B	Disgyblion â hyfedredd priodol yn y Gymraeg, ond sydd angen atgyfnerthu rhai agweddau ar eu sgiliau ieithyddol yn y Saesneg
C1	Disgyblion â hyfedredd priodol yn y Saesneg ond sydd angen atgyfnerthu rhai agweddau ar eu sgiliau ieithyddol yn y Gymraeg
C2	Disgyblion â hyfedredd priodol yn y Saesneg, ond sydd heb y sgiliau oed-berthnasol priodol yn y Gymraeg
CH	Disgyblion heb sgiliau oed-berthnasol priodol yn y naill iaith na'r llall

Yn achos disgyblion carfanau A a B bydd o leiaf 70% o'r cwricwlwm (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010) trwy gyfrwng y Gymraeg ond bydd hyn yn gostwng i 50% yn achos disgyblion carfan C1, ac yn gostwng ymhellach i 30% yn achos disgyblion carfan C2 sydd â sgiliau priodol yn y Saesneg ond nid yn y Gymraeg. Mae angen ymchwil i ganfod sut mae ysgolion yn darparu ar gyfer hyn, yn arbennig mewn dosbarthiadau sydd yn cynnwys disgyblion Cymraeg I1 ac I2, a'r angen i'r athro ddarparu'n wahaniaethol ar gyfer ystod ieithyddol eang. Nid oes cyfeiriad at drawsieithu yn y carfanau iaith, a'r modd y gellir defnyddio trawsieithu i hyrwyddo dwyieithrwydd y disgyblion sydd mewn mannau gwahanol ar y continwwm ieithyddol. Bydd cydbwysedd y disgyblion Cymraeg Iaith 1 (iaith gyntaf) a Chymraeg Iaith 2 (ail iaith) o fewn ystafell ddosbarth yn golygu bod angen i athrawon wahaniaethu tasgau trawsieithu. Er enghraifft, mae disgyblion (Carfan B) sy'n siarad Cymraeg angen cymorth ychwanegol gyda sgiliau ieithyddol yn y Saesneg, tra bod disgyblion (Carfan C1 & C2) angen cymorth ychwanegol gyda'u sgiliau ieithyddol yn y Gymraeg.

5.3 Teipoleg Trefniadau Iaith mewn Dosbarthiadau Dwyieithog yn Ysgolion Cymru

(Lewis, Jones & Baker, 2012b, 2013; Jones & Lewis, 2014).

Nododd Estyn (2014) bod amryw o strategaethau addysgu ar waith mewn ysgolion uwchradd dwyieithog, a bod modd categoreiddio dulliau addysgu athrawon yn ôl patrwm trefniadaeth y cwricwlwm dwyieithog fel a ganlyn:

(i) Cyflwyno drwy un iaith yn unig, ond deunyddiau ar gael yn y ddwy iaith;

(ii) Cyflwyno'n bennaf yn y Gymraeg ond yn aralleirio syniadau creiddiol neu gymhleth drwy'r Saesneg;

(iii) Ailadrodd popeth gair-am-air yn y Gymraeg a'r Saesneg.

Mae'r categorïau uchod yn adleisio rhai o'r trefniadau iaith (er enghraifft, defnyddio un iaith ar gyfer dwyieithrwydd, cyfieithu) a gyflwynwyd gan Lewis, Jones & Baker (2012b) a Jones & Lewis (2014). Cyfeiriodd Estyn (2014:17) at anawsterau sydd yn gysylltiedig ag ambell drefniant ieithyddol mewn dosbarth dwyieithog:

> Mewn ychydig o wersi, yn bennaf yn yr ysgolion â chyfrannau uchel o ddisgyblion yn dilyn y Gymraeg fel ail iaith, mae'r athrawon yn ailadrodd popeth gair-am-air yn y Gymraeg a'r Saesneg. Er bod hyn yn rhoi cyfle i'r disgyblion glywed y ddwy iaith, mae'r arddull hon yn arafu tempo'r wers ac nid yw o reidrwydd yn datblygu medrau ieithyddol disgyblion gan eu bod yn gwrando'n fwy astud ar yr iaith sydd fwyaf cyfarwydd iddynt.

Yn ôl Lewis (2011), Lewis & Andrews (2014) a Jones (2017) mae un trefniant ieithyddol a elwir 'cydieithu' (*co-languaging*) yn nodwedd o'r ddarpariaeth ddwyieithog mewn ysgolion a cholegau addysg bellach/uwch yng Nghymru. Cydieithu yw'r arfer o drefnu grwpiau cyfrwng Cymraeg a Saesneg ar wahân o fewn yr un dosbarth, a chyflwynir y wers mewn un iaith i un grŵp ac mewn iaith wahanol i'r grŵp arall, er enghraifft, grŵp yn dilyn cwrs TGAU Hanes yn y Gymraeg yn yr un dosbarth â grŵp yn sefyll yr un arholiad yn y Saesneg.

Awgryma'r awdur bod modd mireinio'r deipoleg '*Language arrangements within bilingual classrooms in Wales'* a gyflwynodd Jones & Lewis (2014), a'r addasiad a ymddangosodd yn Lewis et al.(2013) o dan y teitl 'Teipoleg Trefniadau Iaith mewn Dosbarthiadau Dwyieithog yn Ysgolion Cymru' (Tabl 14). Mae modd ystyried y ddarpariaeth ddwyieithog yn ysgolion Cymru ar dair lefel fel a ganlyn:

(i) Addysg Ddwyieithog, - defnyddio UN iaith yn y dosbarth (e.e. un pwnc drwy gyfrwng y Gymraeg a phwnc arall drwy gyfrwng y Saesneg);

(ii) Addysg Ddwyieithog, - defnyddio DWY iaith yn y dosbarth (e.e. trawsieithu);

(iii) Addysgu a Dysgu mewn Sefyllfa Ddwyieithog (e.e. cydieithu).

Mae 'Teipoleg Trefniadau Iaith mewn Dosbarthiadau Dwyieithog yn Ysgolion Cymru' (Tabl 14) yn cwmpasu ystod eang o sefyllfaoedd dwyieithog, ac yn amlygu'r gwahaniaeth allweddol rhwng 'Addysgu a dysgu dwyieithog' ac 'Addysgu a dysgu mewn sefyllfa ddwyieithog' yn ôl diffiniad gwreiddiol Williams (2002).

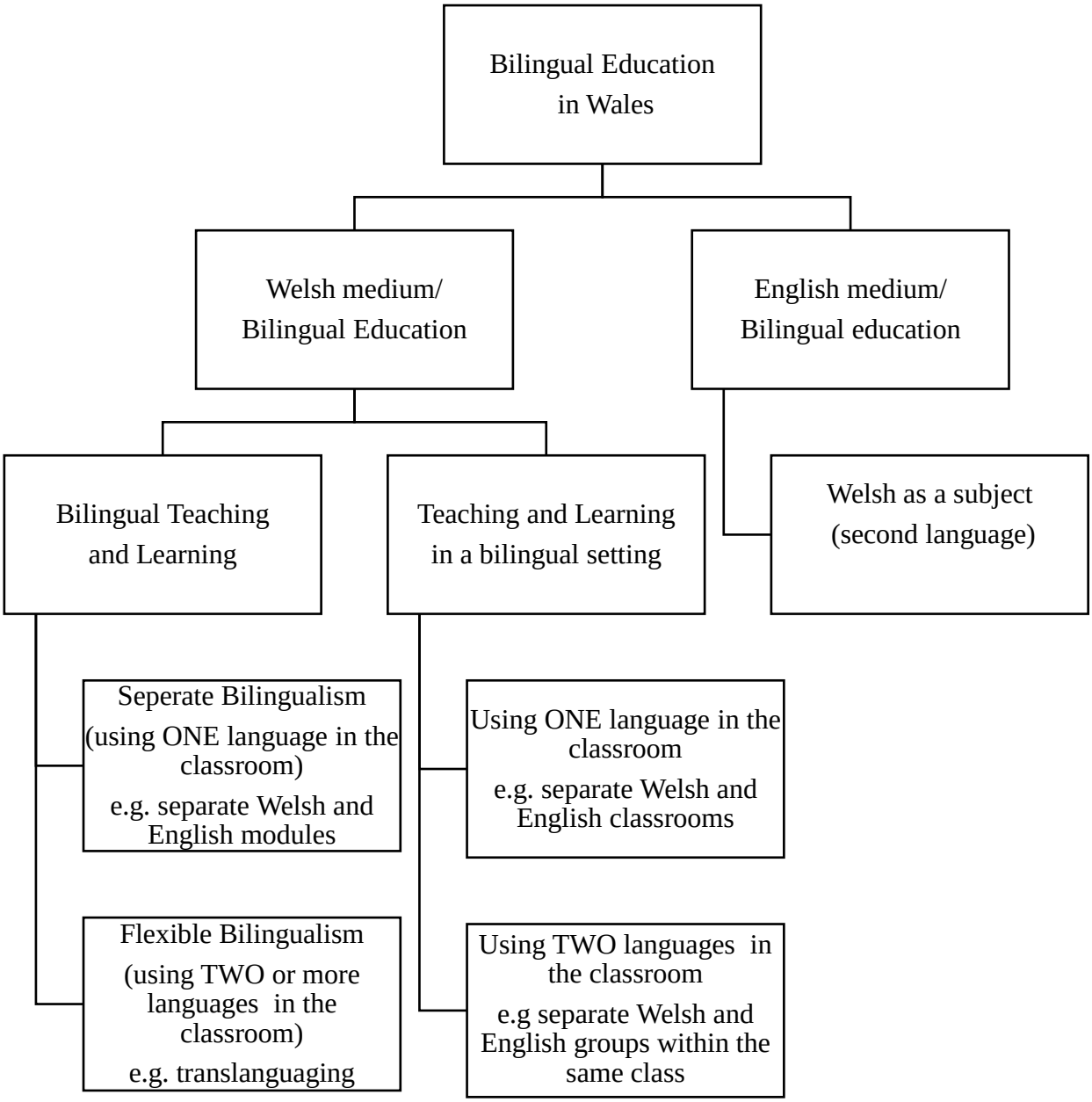
Tabl 14: Teipoleg Trefniadau Iaith mewn Dosbarthiadau Dwyieithog yn Ysgolion Cymru (Jones, 2016)

Trefniant Iaith yn y Dosbarth	Iaith yn y Dosbarth	Deilliant Ieithyddol Disgwyliedig i'r Disgybl
ADDYSG DDWYIEITHOG **-Defnyddio UN iaith yn y dosbarth** Gwahanu ieithoedd e.e. Un Pwnc Un Iaith Un Modiwl Un Iaith	Athro: Defnyddio un iaith Disgybl: Defnyddio un iaith	Dwyieithrwydd pob disgybl
ADDYSG DDWYIEITHOG **- Defnyddio DWY iaith yn y dosbarth** Cyfieithu: athro'n cyfieithu ar gyfer y dosbarth cyfan athro'n cyfieithu termau i'r dosbarth cyfan athro'n cyfieithu i gefnogi dysgwr Cymraeg/Saesneg I2 Trawsieithu: dan reolaeth yr athro dan reolaeth y disgybl Cyfnewid cod: wedi'i gynllunio e.e. athro'n cyfnewid iaith yn fwriadus i egluro cynnwys y wers heb ei gynllunio e.e. athro'n ymateb ar hap i iaith y disgybl	Athro: Defnyddio dwy iaith Disgybl: Defnyddio dwy iaith	Dwyieithrwydd pob disgybl
ADDYSGU A DYSGU MEWN SEFYLLFA DDWYIEITHOG Dosbarthiadau ieithyddol gwahanol o fewn yr ysgol e.e. dosbarthiadau cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg o fewn ysgolion dwyieithog Cydieithu: -grwpiau ieithyddol gwahanol o fewn yr un dosbarth	Athro: Defnyddio un iaith Disgybl: Defnyddio un iaith Athro: Defnyddio dwy iaith Disgybl: Defnyddio un iaith	Amrywio yn ôl cefndir ieithyddol y disgyblion Amrywio yn ôl cefndir ieithyddol y disgyblion

Mae'r adroddiad hwn wedi cynnig trosolwg o drefniadau iaith mewn dosbarthiadau dwyieithog ledled Cymru, ond mae angen ymchwil cyfredol i ganfod pa drefniadau sydd fwyaf addas ar gyfer gwahanol fathau o ysgolion yn ôl y diffiniadau ieithyddol a gyflwynwyd gan Lywodraeth Cynulliad Cymru (2007).

5.3.1 Teipoleg addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw

Er bod Ffigwr 13 yn ymgais i gyflwyno teipoleg o drefniadau iaith mewn dosbarthiadau dwyieithog yng Nghymru, mae'n rhaid pwysleisio bod y cymhlethdod ieithyddol amlwg mewn dosbarthiadau dwyieithog yn golygu bod cynhyrchu teipoleg derfynol yn hynod o anodd. Mae Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010: 9) yn cydnabod y bydd canlyniadau ieithyddol y gwahanol fathau o ddarpariaeth ddwyieithog yn amrywio'n sylweddol.



Ffigwr 13: *Teipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru* (yn seiliedig ar Lewis et al., 2012b; Jones, 2017)

Mae’r gyfundrefn addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yn colli nifer o ddysgwyr wrth iddynt drosglwyddo rhwng ysgolion cynradd ac uwchradd. Yn ôl Gwerthusiad o’r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg (Llywodraeth Cymru, 2016b):

> Dengys y data bod nifer o ddysgwyr yn trosglwyddo o addysg cyfrwng Cymraeg gan symud i astudio mewn ffrydiau Saesneg neu ddwyieithog ac yn dilyn cyrsiau Cymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4. Ceir amrywiaeth o fodelau darpariaeth dwyieithog mewn ysgolion lle y defnyddir y Gymraeg i raddau gwahanol wrth gyflwyno’r cwricwlwm. Mae’r amrywiaeth hon yn ffactor pwysig yn y patrymau dilyniant, gyda’r cyfraddau dilyniant isaf yn yr ardaloedd lle mae’r nifer uchaf o ysgolion dwyieithog (Llywodraeth Cymru, 2016b:5).

Mae’r pwyslais ar wahanu ieithoedd yn yr ysgolion uwchradd wedi cyfrannu at y gostyngiad o ddisgyblion sydd yn astudio drwy gyfrwng y Gymraeg. Byddai defnyddio dulliau o gyflwyno ieithoedd yn gyfochrog (er enghraifft, trawsieithu) yn annog disgyblion i ddatblygu eu dwyieithrwydd.

Mae gwahaniaethau nodedig rhwng awdurdodau addysg yng Nghymru o ran polisïau iaith a CSGA (Cynllun Strategol y Gymraeg mewn Addysg) a roddwyd ar waith i hyrwyddo a datblygu medrau dwyieithog disgyblion. Gall cyfeiriadau at drawsieithu fodoli mewn polisi ysgol ond cyfyngedig yw’r sylw at addysgeg addysgu dwyieithog mewn dogfennaeth ganolog gan Lywodraeth Cymru, a pholisïau iaith yr awdurdod lleol. Serch hynny, mae Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010: 8-9) yn cydnabod bod angen llunio polisi fydd yn rhoi cyfleoedd digonol i’r dysgwyr fod yn rhugl yn y Gymraeg a’r Saesneg:

> Mae’n bwysig bod datblygiadau polisi yn cael eu cynllunio ar sail dealltwriaeth fanwl o’r amrywiaeth eang o ddeilliannau a gaiff dysgwyr drwy ddarpariaeth ddwyieithog. Dylai lleoliadau dwyieithog geisio darparu cymaint o ddarpariaeth drwy gyfrwng y Gymraeg ag y bo angen er mwyn i ddysgwyr fod yn rhugl yn y ddwy iaith (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010:9).

Bydd y deilliannau ieithyddol yn amrywio yn sylweddol, ac nid yw darpariaeth ddwyieithog bob amser yn sicrhau bod unigolyn yn dod yn siaradwr dwyieithog. Mae Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010: 2.13) yn pwysleisio bod natur y cydbwysedd ieithyddol rhwng y Gymraeg a'r Saesneg, a dwyster y mewnbwn cyfrwng Cymraeg sy'n ofynnol er mwyn i ddysgwyr fod yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg dros amser yn ystyriaeth allweddol mewn cynllunio ieithyddol ar lefel ysgol.

Bydd yr adran nesaf yn crynhoi prif negeseuon yr adroddiad hwn, ac yn awgrymu meysydd i’w hymchwilio ymhellach o fewn y maes.

6. Clo

6.1 Sylwadau cyffredinol.

Mae'r adroddiad hwn wedi cyfeirio'n feirniadol at yr ymchwil i addysg ddwyieithog yn ysgolion Cymru rhwng 2007 a 2012 a gyhoeddwyd gan Jones (2010, 2017), Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b, 2013) a Jones & Lewis (2014). Wrth drafod pennod Jones & Lewis (2014) cyfeiriodd Thomas & Mennen (2014: xxii) at rôl ymchwil i werthuso dulliau addysgu dwyieithog, a'r angen i ddefnyddio'r canfyddiadau ymchwil i gefnogi anghenion ieithyddol disgyblion mewn dosbarthiadau dwyieithog:

> *The chapter demonstrates quite clearly the need for evaluative research in relation to current practices in bilingual classrooms in order to produce well-defined policy and practice that best serve the variety of speakers attending bilingual schools* (Thomas & Mennen, 2014: xxii).

Mae Amcan Strategol 4.5 Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010) yn cyfeirio at rôl allweddol ymchwil i addysg cyfrwng Cymraeg, a'r angen i gysylltu ymchwil gydag arfer dda a hyfforddiant:

> Datblygu ymhellach ymchwil ac ysgolheictod yng Nghymru ar draws amrywiaeth eang o feysydd sy'n ymwneud â'r Gymraeg mewn addysg, gan gynnwys methodolegau addysgu a dysgu, a chysylltu ymchwil a hyfforddiant ac arfer gorau.

Mae'n anodd gwybod os gwireddwyd hyn gyda'r cyhoeddiadau dan sylw, er enghraifft, nid yw'r awdur yn ymwybodol os cyflwynwyd yr ymchwil i drawsieithu ar gyrsiau hyfforddiant cychwynnol athrawon yng Nghymru a thu hwnt. Cytuna'r awdur gydag arfarniad Jones (2013:4) bod gweithgareddau ymchwil yng Nghanolfan Ymchwil ESRC i Ddwyieithrwydd mewn Theori ac Ymarfer (Prifysgol Bangor) wedi creu ardrawiad ar lefel genedlaethol ond bod modd cydweithio ymhellach ar lefel ryngwladol:

> *The Centre's contribution to academic research capacity building has been very effective. While there were examples of direct impact and relevance of some research to some policy-makers and practitioner groups in Wales, in particular, it was felt by some commentators that this could have been strengthened further and extended to engage with UK and EU agendas.*
>
> (Jones, 2013:4)

Yn yr adran nesaf awgrymwyd meysydd i'w hymchwilio ymhellach yn sgil canfyddiadau'r Prosiect Ymchwil i Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru a drafodwyd gan Jones (2010; 2017); Jones & Lewis (2014) a Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b, 2013).

6.2 Diffinio addysg ddwyieithog.

Yn sgìl y Prosiect Ymchwil i Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru rhwng 2007 a 2012 lluniwyd y deipoleg gyntaf o addysg ddwyieithog sydd yn berthnasol i Gymru heddiw (Lewis et al., 2012b, Jones & Lewis, 2014). Eglurwyd termau allweddol fel 'addysg ddwyieithog' ac 'addysgu mewn sefyllfa ddwyieithog' ac amlygwyd nad oes cysondeb o ran dehongliadau o fewn na rhwng ysgolion (Jones, 2010; Lewis, Jones & Baker 2012a).Trafodwyd cwestiynau allweddol a godwyd fel, 'Ydy addysg ddwyieithog yn golygu defnyddio dwy iaith ymhob gwers?', 'Beth ydy ystyr sefyllfaoedd dwyieithog?', 'Beth ydy ystyr ysgol ddwyieithog?' a 'Sut mae diffinio disgybl dwyieithog?'

Mae tystiolaeth ansoddol o'r fath yn bwysig gan nad oes llawer o dystiolaeth gyffelyb ar gael yn y maes. Serch hynny, mae'r angen i ddiffinio addysg ddwyieithog yn parhau, er enghraifft, dyma a nodwyd fel un o argymhellion Adroddiad Ymchwiliad Craffu Addysg Gymraeg gan Gyngor Gwynedd (2015: Adran 8):

> Er mwyn cryfhau a chysoni Polisi Iaith (Addysg) y Cyngor, dylai'r Cyngor ddiffinio'r hyn ydyw dysgu dwyieithog, gan gydweithio gydag ysgolion a sefydliadau hyfforddi athrawon i sefydlu addysgeg ddwyieithog gadarn sy'n addas ar gyfer holl ysgolion a disgyblion yr Awdurdod a meithrin sgiliau trawsieithu ymysg y staff.

Cefnogodd Jones & Lewis (2014) ymchwil blaenorol Baker (2010a) ynglŷn â'r ffactorau (amlwg ac ymhlyg) sydd yn dylanwadu ar y ddarpariaeth ddwyieithog mewn ysgolion, er enghraifft, cefndir ieithyddol athrawon, hyfforddiant athrawon a staff ategol, ethos ysgolion, cefndir ieithyddol disgyblion, agweddau rhieni/gwarcheidwaid, athrawon a disgyblion, gofynion y cwricwlwm ac asesu, polisïau AALl, a ffactorau cymdeithasol, economaidd a gwleidyddol. Mae'r ffactorau hyn yn dylanwadu ar y math o raglen ddwyieithog a gyflwynwyd mewn ysgolion, er enghraifft, mae iaith y gymdeithas a chefndir ieithyddol y disgyblion yn golygu nad yw dosbarth dwyieithog yng Nghaernarfon yr un peth â dosbarth dwyieithog yng Nghaerdydd. Mae angen gwerthuso modelau gwahanol, ac adnabod arferion da sydd yn sicrhau bod disgyblion yn datblygu'n ddwyieithog yn ôl deilliannau oed disgwyliedig (Llywodraeth Cymru, 2010). Honnodd Brooks (2014:12) bod polisi iaith ysgolion uwchradd dwyieithog yn y bröydd Cymraeg yn aneffeithiol:

> A siarad yn blaen, mae'r gyfundrefn addysg yn y sector uwchradd yn yr hen Fro Gymraeg mewn anhrefn llwyr. Teflir canrannau o gwmpas: heura'r naill bolisi mai ystyr addysg Gymraeg yw cael llai nag 20% o'r addysg mewn Saesneg; yn ôl polisi arall, y rhicyn priodol yw 30%; mewn polisi gwahanol eto, ceir cyfeiriad at 50%. Sonnir wedyn y dylid addysgu hyn a hyn o bynciau trwy'r naill iaith neu'r llall, ac unwaith eto ceir anghysondebau amlwg rhwng gwahanol bolisïau, diffiniadau a chyfarwyddiadau.

Nid ydyw ysgol ddwyieithog yn gyfystyr ag addysg ddwyieithog, ac efallai mai'r cwestiwn allweddol i'w ofyn yn y cyd-destun hwn fyddai, Ydy pob ysgol ddwyieithog yn creu disgyblion dwyieithog?

Nodwyd droeon (er enghraifft, Lewis 2008, 2016) mai un o'r prif heriau sy'n wynebu addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog yw'r diffyg dilyniant ieithyddol rhwng y cyfnodau allweddol, a chyfeiriwyd at hyn yn un o nodau strategol y *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010):

> Sicrhau bod pob dysgwr yn datblygu ei sgiliau iaith yn y Gymraeg i'w botensial llawn ac annog dilyniant ieithyddol cadarn o un cyfnod addysg a hyfforddiant i'r nesaf (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010:15).

Er mwyn cyflawni hyn, mae'n berthnasol ystyried sut mae hyrwyddo trawsieithu ar draws y cwricwlwm, yn arbennig yn achosion disgyblion dwyieithog (datblygol a hyfedr) sydd yn dewis addysg cyfrwng Saesneg yng Nghyfnod Allweddol 3 a 4.

6.3 Trefniadau iaith mewn dosbarthiadau dwyieithog.

Yn sgìl y Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru (rhwng 2007 a 2012) amlygwyd amrywiaeth o drefniadau iaith mewn cant o wersi mewn dosbarthiadau cynradd ac uwchradd, er enghraifft, cyfieithu, sgaffaldio ar gyfer disgyblion nad ydynt yn rhugl, cyflwyno geirfa/termau, trawsieithu, a chyfnewid iaith (yn cynnwys 'cyfnewid iaith mewn-frawddegol' a 'chyfnewid iaith rhyng-frawddegol'). Cyflwynwyd tystiolaeth yn nodi pa drefniant oedd y mwyaf a lleiaf cyffredin, ond mae angen ystyried manteision ac anfanteision gwahanol drefniadau iaith ymhellach er mwyn canfod pa drefniant sydd fwyaf addas ar gyfer dysgwyr dwyieithog. Er enghraifft, bydd dysgwyr dwyieithog datblygol angen eglurhad ynglŷn â thermau dwyieithog ar gyfer cwblhau tasgau trawsieithu.

Serch hynny, gellir dadlau bod y drafodaeth a gyflwynodd Jones (2010), Jones a Lewis (2014) a Lewis, Jones & Baker (2012a, 2012b) ynglŷn â tharddiad a'r defnydd o drawsieithu yn y dosbarth wedi bod yn gyfraniad allweddol i'r maes. Bellach mae'r term 'trawsieithu' wedi'i addasu a'i gymhwyso i sefyllfaoedd amrywiol ledled y byd. Er enghraifft, cyfeiriodd García (2010) mewn e-bost at aelodau'r tîm Prosiect Ymchwil i Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru at y modd roedd hi wedi ymestyn y term trawsieithu, a bod athrawon yn dehongli trawsieithu yn ôl sefyllfaoedd sydd yn gyfarwydd iddyn nhw:

> *I clearly extend the meaning that Williams gave to "translanguaging." …For me, translanguaging is not a pedagogy, but a sense-making languaging in the classroom, different from the sense that Williams gave it, I think. (I say I think only because it is difficult to find his work in English, and thus, I have to rely on you and what I have from Lewis. It would be great to read more). So, although I always give credit to Williams for coining the term, the issue is what happens when others extend it, appropriate it, etc. …And I would hope that people appropriate translanguaging in classrooms, giving it further meaning, according to their own realities.*

Nid yw García wedi egluro'r ymadrodd '*a sense-making languaging'* yn llawn yng nghyd-destun trawsieithu yn y dosbarth. Yn gyffredinol, defnyddiwyd y term 'trawsieithu' yn llac iawn i ddisgrifio trefniadau iaith amrywiol e.e.'cyfnewid-cod' (*code-switching*) a chyfieithu (Lewis, Jones & Baker*,* 2012b; Jones, 2017). Bathodd Jones (2017) dermau newydd i gydnabod bod gwahanol fathau o drawsieithu'n bodoli y tu fewn a thu allan i'r ystafell dosbarth, sef 'Trawsieithu Academaidd Gwybyddol' (*CAT- Cognitive Academic Translanguaging*) a 'Trawsieithu Rhyngbersonol Sylfaenol' (*BIT-Basic Interpersonal Translanguaging).* Mae angen cyflwyno cyfleoedd i drawsieithu o fewn cyd-destunau academaidd ac anffurfiol, ac bydd hyn efallai yn sicrhau nad ydy rhai disgyblion yn gweld y Gymraeg fel iaith addysg yn unig.

Cyflwynodd Lewis, Jones & Baker (2012a) ddosbarthiad triphlyg i gyfleu'r defnydd eang o drawsieithu mewn sefyllfaoedd amrywiol sef 'Trawsieithu yn y dosbarth' (*Classroom translanguaging*), 'Trawsieithu cyffredinol' (*Universal translanguaging*) a 'Thrawsieithu niwroieithyddol' (*Neurolinguistic translanguaging*). Gellir dadlau mai damcaniaethol yw'r dosbarthiad triphlyg hwn, ac mae angen manylu ymhellach ar y categorïau ac ystyried sgôp y gwahanol fathau o drawsieithu. Mae *Iaith fyw: iaith byw* (Llywodraeth Cymru, 2012a) yn pwysleisio'r angen i gynyddu'r defnydd o'r Gymraeg o fewn teuluoedd, a chodi ymwybyddiaeth plant a phobl ifanc o werth yr iaith yn y gymuned ac yn y gweithle, ac mae angen ystyried gallu pob carfan o'r gymdeithas i ddatblygu ac ymarfer trawsieithu fel un strategaeth bosibl i wireddu hyn. Er bod Jones (2010) a Lewis (2008) wedi cyflwyno dosbarthiad o fewn trawsieithu yn y dosbarth sef 'trawsieithu o dan reolaeth yr athro' a 'thrawsieithu o dan reolaeth y disgybl', mae angen ymchwilio ymhellach i'r defnydd o drawsieithu mewn amrywiaeth o ysgolion ledled Cymru a thu hwnt, er enghraifft, mae angen ystyried ffwythiant (pwrpas) trawsieithu (Paulsrud, 2015), ac addasrwydd gwahanol fodelau o drawsieithu ar gyfer datblygu dwyieithrwydd disgyblion sydd ar wahanol gamau o'r continwwm ieithyddol. Mae cynllunio ieithyddol ar wahanol lefelau, gan gynnwys llywodraeth ganolog, awdurdodau lleol, yn ogystal â lefel yr ysgol a'r ystafell ddosbarth yn hanfodol i sicrhau bod cyfleoedd priodol yn bodoli i hyrwyddo sgiliau dwyieithog disgyblion y tu fewn a thu allan i'r ystafell ddosbarth (Jones, 2017).

Rhoddodd Jones (2017) ystyriaeth i ffyrdd o ddiogelu a hyrwyddo 'mannau trawsieithu' / *translanguaging space* (Li Wei, 2015) mewn ysgolion lle mae iaith leiafrifol yn cydfodoli gydag iaith fwyafrifol fel cyfrwng addysg. Mae angen bod yn ofalus ynglŷn â'r defnydd o drawsieithu mewn rhai ysgolion yng Nghymru. Er enghraifft, mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg mewn ardaloedd Seisnigaidd, gall trawsieithu annog disgyblion i ganolbwyntio mwy ar yr iaith fwyafrifol (Saesneg), ac mae athrawon yn wyliadwrus ynghylch ei ddefnydd er mwyn diogelu defnydd o'r iaith leiafrifol (Cymraeg) o fewn yr ystafell ddosbarth (Jones, 2017). Felly, mae ein cysyniad a'n dealltwriaeth o drawsieithu, ynghyd â'n defnydd ohono, yn dibynnu i raddau ar y cyd-destun cymdeithasol-gwleidyddol ac economaidd yr ydym yn bodoli ynddo. Mewn sefyllfaoedd lle mae'r iaith leiafrifol dan fygythiad, mae angen i'r athro gynllunio'r defnydd o drawsieithu'n ofalus iawn. Mae Jones (2017) yn cyfeirio at ffactorau amrywiol y tu fewn a'r tu allan i'r ysgol sydd yn dylanwadu ar drawsieithu yn y dosbarth. Er enghraifft, statws iaith yn y gymuned leol, yr ieithoedd a siaredir gan ddisgyblion yn y cartref, dyheadau rhieni ynghylch addysg ddwyieithog ac amlieithog, cynllunio ieithyddol ar lefel y Llywodraeth a'r Awdurdod Addysg Lleol, polisi dwyieithog yr ysgol, hyfedredd ieithyddol y disgyblion, athrawon a chymorthyddion dosbarth, hyfforddiant athrawon ar gyfer ystafelloedd dosbarth dwyieithog, gofynion asesu statudol ac anstatudol. Mae sicrhau bod cyfleoedd yn bodoli ar gyfer trawsieithu yn dibynnu ar y cyd-destun cymdeithasol-gwleidyddol, yn ogystal â chyd-destun unigryw'r ysgol. Nid yw'r defnydd o drawsieithu yn ymddangos union yr un fath mewn dosbarthiadau dwyieithog ac amlieithog; mae 'amrywiaeth caleidosgopig' yn bodoli, er enghraifft, o safbwynt defnyddio gwahanol ieithoedd, a hyfedr ieithyddol y disgyblion.

6.4 Cymraeg ail iaith.

Wrth werthuso'r *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* dywedwyd bod angen 'symud ymlaen i drawsnewid y modd y caiff y Gymraeg ei dysgu mewn ysgolion cyfrwng Saesneg er mwyn sicrhau bod holl blant a phobl ifanc Cymru'n cael y cyfle gorau i ddod yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg. Mae gwaith yn cychwyn ar ddatblygu cwricwlwm newydd i Gymru a fydd yn cynnwys un continwwm o ddysgu ar gyfer yr iaith Gymraeg' (Llywodraeth Cymru, 2016c). Er nad oedd yr ymchwil a drafodwyd yn yr adroddiad hwn yn ymwneud â Chymraeg ail iaith mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, mae'n berthnasol cyfeirio yma at y modd y gellir defnyddio trawsieithu i ddatblygu dwyieithrwydd dysgwyr dwyieithog datblygol (*emergent bilinguals*). Adroddodd Davies (2013b) fod pryder ynglŷn â safonau Cymraeg ail iaith mewn ysgolion ledled Cymru, a bod angen diwygio'r ffordd y cyflwynir Cymraeg ail iaith i'r disgyblion. Ystyriwyd bod angen dileu Cymraeg ail iaith fel pwnc, a bod angen i bawb ddysgu Cymraeg

ar un continwwm iaith mewn lleoliadau cyfrwng Saesneg, cyfrwng Cymraeg a lleoliadau dwyieithog (Llywodraeth Cymru, 2013: 30).

Dylid ystyried goblygiadau cyflwyno addysg Gymraeg i bawb, a'r cyfleoedd i ddefnyddio trawsieithu gyda disgyblion ar y continwwm iaith. Dylid adnabod pa fodel trawsieithu sydd fwyaf addas ar gyfer dysgwyr yn ôl carfanau iaith amrywiol, er enghraifft, 'trawsieithu dan reolaeth yr athro' ar gyfer dysgwyr â hyfedredd priodol yn y Saesneg ond sydd angen atgyfnerthu rhai agweddau ar eu sgiliau ieithyddol yn y Gymraeg. Er bod Donaldson (Llywodraeth Cymru, 2015) yn cymeradwyo addysgu a dysgu Cymraeg, ac yn argymell bod y Gymraeg yn orfodol hyd at 16 oed ym mhob ysgol yng Nghymru, mae beirniadaeth nad yw addysg trwy gyfrwng y Gymraeg fel y cyfryw yn cael sylw amlwg yn yr adolygiad (Lewis, 2016):

> …mae'r ymdriniaeth â'r Gymraeg yn yr adroddiad yn tueddu i'w hystyried fel pe na bai'n ddim mwy na **phwnc** ar y cwricwlwm-yn hytrach nag yn **gyfrwng dysgu ac addysgu** ar draws y cwricwlwm, a chollwyd cyfle i gyflwyno gweledigaeth ac arweiniad ynghylch sicrhau twf a datblygiad addysg cyfrwng Cymraeg yn yr argymhellion (Lewis, 2016:121-122).

Mae Donaldson (Llywodraeth Cymru, 2015) yn cydnabod bod anawsterau o safbwynt addysgu a dysgu Cymraeg ail iaith, ond nid oes gwybodaeth ynglŷn â sut mae ehangu'r defnydd o addysg cyfrwng Cymraeg a dwyieithog ledled Cymru. Yn wir, collwyd cyfleoedd i ystyried goblygiadau methodoleg caffael iaith a thrawsieithu yn benodol yn y cyd-destun hwn.

6.5 Marchnata addysg ddwyieithog.

Mae *Iaith Fyw: iaith byw* (Llywodraeth Cymru, 2012a) sef strategaeth Llywodraeth Cymru ar gyfer y Gymraeg rhwng 2012-2017, yn cyfeirio at rôl allweddol addysg cyfrwng Cymraeg ar y cyd â'r defnydd o'r iaith o fewn teuluoedd fel y sylfaen wrth greu siaradwyr Cymraeg y dyfodol. Rhaid cofio bod canran uchel o ddisgyblion yn mynychu ysgolion cynradd (65%) ac uwchradd (76%) cyfrwng Saesneg ledled Cymru; ym mis Ionawr 2016 roedd 13 ysgol feithrin, 1,310 ysgol gynradd, 7 ysgol ganol, 205 ysgol uwchradd a 39 ysgol arbennig (Llywodraeth Cymru, 2016a: 5). O ystyried mai 428 ysgol gynradd, 5 ysgol ganol a 49 ysgol uwchradd yn unig sydd yn ysgolion cyfrwng Cymraeg, mae marchnata addysg cyfrwng Cymraeg yn yr ysgolion cyfrwng Saesneg yn dasg aruthrol. Os am wireddu hyn, mae angen egluro manteision dwyieithrwydd i'r disgyblion (cynradd ac uwchradd), ac ystyried cyflwyno cymhwyster i gydnabod sgiliau dwyieithog y disgyblion. Mae angen ymchwil pellach ynglŷn â sut mae ysgolion yn marchnata manteision dwyieithrwydd i rieni/gwarcheidwaid, ac yn creu cyswllt

ysgol/cartref llwyddiannus. Yn ôl Cyngor Gwynedd (2015) '*dylid hyrwyddo a marchnata manteision dwyieithrwydd mewn cydweithrediad gyda phob ysgol ar draws y sir, gyda'r ysgolion hefyd yn marchnata'r manteision rheiny ar eu gwefan, ymysg rhieni a disgyblion*' (Adran 8:16). Cyfeiriwyd at ysgolion oedd yn cyflwyno gwaith cartref mewn iaith oedd yn wahanol i iaith y cartref (Jones & Lewis, 2014; Jones, 2017), a'r modd roedd ysgolion yn egluro i rieni bod trawsieithu'n werthfawr o safbwynt datblygu sgiliau ieithyddol a gwybyddol y disgybl. Serch hynny, dyma faes sydd angen ymchwilio iddo ymhellach, yn arbennig mewn ardaloedd amlieithog ledled Cymru, gyda rhieni sydd ddim yn gyfarwydd gyda'r Gymraeg a'r Saesneg.

Yn gyffredinol, bydd disgyblion yn sefyll arholiadau drwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg, ac nid yw hyn yn caniatáu iddyn nhw ddefnyddio'i sgiliau dwyieithog. Fodd bynnag, mae'r bwrdd arholi CBAC yn cyflwyno fersiynau Cymraeg a Saesneg o bapurau arholiad TGAU mewn ambell bwnc, a chaniateir i'r disgyblion ateb y cwestiynau yn yr iaith a ddymunant (Lewis, 2016: 118). Mae hyn yn annog disgyblion i drawsieithu, ac mae'n bosibl ehangu hyn ymhellach drwy gyflwyno ffynonellau mewn un iaith (er enghraifft, ffynonellau gwreiddiol yn y Gymraeg) a gofyn i'r disgyblion drafod y cynnwys yn y Saesneg. Mae Rhieni dros Addysg Gymraeg yn cyfeirio at fanteision addysg cyfrwng Cymraeg, ac yn datgan bod 'addysg Gymraeg yn her i'ch plentyn, ond yn her y gall eich plentyn elwa ohoni.' (http://www.rhag.net/manteision.php?iaith) Dyma'r neges sydd angen ei throsglwyddo i rieni a llywodraethwyr ysgolion cyfrwng Cymraeg a chyfrwng Saesneg os yw'r Llywodraeth am wireddu argymhellion yr Athro Sioned Davies (Llywodraeth Cymru, 2013b) a'r Athro Graham Donaldson (Llywodraeth Cymru, 2015).

6.6 Ymchwil a hyfforddiant.

Mae angen ystyried perthnasedd ymchwil i addysg ddwyieithog a thrawsieithu yng nghyd-destun datblygiadau diweddar ym maes hyfforddiant athrawon yng Nghymru (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010: Llywodraeth Cymru, 2013a, 2015; Furlong, 2015).

Mae rhai o argymhellion yr Athro Sioned Davies yn *Un iaith i bawb* (Llywodraeth Cymru, 2013b) o safbwynt gwella'r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg yn cyfeirio at bwysigrwydd hyfforddi athrawon ynglŷn â'r dulliau mwyaf effeithiol o addysgu iaith, yn seiliedig ar arferion da ac ymchwil:

> Argymhelliad 13
> Llywodraeth Cymru, mewn partneriaeth â chonsortia rhanbarthol, awdurdodau lleol a chanolfannau Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon i ddarparu canllawiau a hyfforddiant i athrawon ar y dulliau mwyaf effeithiol o addysgu iaith yn seiliedig ar ymchwil a'r arfer orau. (Llywodraeth Cymru, 2013:36)
>
> Argymhelliad 23
> Canolfannau Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon i adolygu pob cwrs TAR a phob cwrs BA
> Addysg er mwyn:
> • cryfhau elfen hyfforddiant methodoleg y cwrs uwchradd Cymraeg ar sail ymchwil a'r arfer orau;
> • cryfhau hyfforddiant iaith a hyfforddiant methodoleg Cymraeg ail iaith fel rhan o'r cwrs cynradd ar sail ymchwil a'r arfer orau; a
> • chynnwys ymwybyddiaeth o'r iaith Gymraeg a chyflwyniad i ddefnyddio Cymraeg achlysurol y tu allan i wersi Cymraeg ar bob cwrs. (Llywodraeth Cymru, 2013:44)

Nododd Cyngor Gwynedd (2015) bod athrawon dan hyfforddiant angen cymhwyster ar gyfer addysgu mewn ysgolion dwyieithog:

> 'Dylai'r Cyngor drafod gyda Phrifysgol Bangor, y posibilrwydd o osod safon benodol i ddatblygu sgiliau yn y Gymraeg a safon i ddatblygu sgiliau dwyieithog ar gyfer darpar athrawon fel rhan o'r safonau ar gyfer Statws Athro Cymwysedig (SAC).'

Cyflwynwyd gwefan 'Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru' sydd yn cynnwys canllawiau i athrawon (cychwynnol ac mewn-swydd) ynglŷn â chyflwyno addysg ddwyieithog yn seiliedig ar dystiolaeth ymchwil. Mae gwybodaeth yn ymwneud â ffactorau'n gysylltiedig â chynllunio addysg ddwyieithog, er enghraifft, cyflwynwyd teipoleg addysg ddwyieithog, ac ystyriwyd beth ydyw dyraniad iaith, a sut mae cynllunio cwricwlaidd yn galluogi disgyblion i fod yn ddwyieithog yn yr ysgol. Yn ogystal â hyn cafwyd cyfweliadau gydag athrawon yn trafod arferion addysg ddwyieithog, er enghraifft, ymdrin â threfniadau iaith yn y dosbarth gan gynnwys trawsieithu. Nododd yr awdur yn yr adroddiad hwn bod angen datblygu a diweddaru'r wefan i gyd-fynd â datblygiadau cyfredol ym maes addysg yng Nghymru, er enghraifft, gweithredu argymhellion Donaldson (2015) sydd yn trafod cyflwyno un continwwm iaith ar gyfer siaradwyr Cymraeg.

6.7 Sylwadau i gloi: edrych i'r dyfodol

Yn ôl datganiad polisi diweddaraf Llywodraeth Cymru (2016b:3) ar gyfer datblygu'r iaith Gymraeg ac addysg cyfrwng Cymraeg, dywedwyd mai:

> Yr her nawr yw sicrhau bod yr holl brosesau cynllunio newydd yn cael eu gwreiddio, eu rhoi ar waith a'u gwireddu a bod yr holl randdeiliaid yn chwarae eu rhan. Byddwn hefyd yn symud ymlaen i drawsnewid y modd y caiff y Gymraeg ei dysgu mewn ysgolion cyfrwng Saesneg er mwyn sicrhau bod holl blant a phobl ifanc Cymru'n cael y cyfle gorau i ddod yn rhugl yn y Gymraeg a'r Saesneg. Mae gwaith yn cychwyn ar ddatblygu cwricwlwm newydd i Gymru a fydd yn cynnwys un continwwm o ddysgu ar gyfer yr iaith Gymraeg (Llywodraeth Cymru, 2016b:3).

Mae gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg (Llywodraeth Cymru, 2016b) yn cyfeirio at feysydd sydd angen datblygiad pellach, ac yn cynnwys 21 o argymhellion i Lywodraeth Cymru a'i rhanddeiliaid. Rhestrwyd yr argymhellion hyn dan bedwar pennawd yn cynnwys Cynllunio darpariaeth, Datblygu'r gweithlu, Cymorth canolog, Sgiliau iaith a defnydd o'r Gymraeg. Roedd cryfhau prosesau cynllunio strategol ar gyfer pob cyfnod o addysg a hyfforddiant yn rhan annatod o'r *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010) ac mae'n parhau'n flaenoriaeth (Llywodraeth Cymru, 2016: 5). Mae'n bosibl ystyried nifer o argymhellion Llywodraeth Cymru (2016b) yng nghyd-destun yr adroddiad ymchwil hwn i addysg ddwyieithog yng Nghymru. Er enghraifft, mae datblygu sgiliau trawsieithu yn un ffordd o sicrhau bod disgyblion yn defnyddio eu holl sgiliau iaith yn hyderus ym mhob sefyllfa yn eu bywyd.

I gloi, dywedodd Jones (1997: v) bod Cymru 'yn cynnig llwyfan cyfoethog i ymchwilwyr ym maes dwyieithrwydd.' Gobeithia'r awdur bod yr ymchwil a drafodwyd yn yr adroddiad hwn wedi taflu goleuni pellach ar yr 'amrywiaeth caleidosgopigog' o arferion addysgu dwyieithog sydd wedi denu diddordeb a sylw cynulleidfaoedd ledled Cymru a'r byd, yn ogystal â chynnig canllaw i gwrdd â rhai o argymhellion Llywodraeth Cymru (Llywodraeth Cymru, 2016b) ar gyfer datblygu disgyblion a dinasyddion dwyieithog y dyfodol.

7. Llyfryddiaeth

Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Anderson, T. K. (2015). LINGUIST List 26.2625, Review of *Advances in the Study of Bilingualism.* Bristol: Multilingual Matters.

Andrews, H. (2012). Nodiadau Cynhadledd Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru, Bangor (29.03.2012) a Chaerdydd (27.03.2012).

Amzallag, O.L. (2014). LINGUIST List 25 2238, Review of *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century.* Bristol: Multilingual Matters.

Baker, C. (1993). Bilingual Education in Wales. In H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2003). Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. In N.H.Hornberger (ed.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2010a). Increasing bilingualism in bilingual education. In D. Morris (ed.), *Welsh in the 21st Century*. Cardiff: University of Wales Press.

Baker, C. (2010b). E-mail: Translanguaging. Sent 1st April, 2010. Accessed 1st April, 2010.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (*5th edition). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2015a). E-mail: Translanguaging. Sent 25th February, 2015. Accessed 25th February, 2015.

Baker, C. (2015b). E-mail: A statement in support of Bryn Jones' application for the Ph.D by publications. Sent 20th August, 2015. Accessed 20th August, 2015.

Ballinger, S. (2015). Linking content, linking students: a cross-linguistic pedagogical intervention. In Cenoz, J., & Gorter, D. (eds), *Between language learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

BERA (British Educational Research Association) (2011). *Ethical Guidelnes for Educational Research.* London: BERA.

Bialystok E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press

Brentnall, J. (2009). Pobl o leiafrifoedd ethnig yng Nghymru sy'n dysgu iaith ychwanegol. Yn *Trafodion Addysg: Iaith yny Gymru Amlieithog*. Bangor: Coleg Addysg a Dysgu Gydol Oes.

Brooks, S. (2014). *Golwg newydd ar y Llyfrau Gleision, ddoe a heddiw*. Darlith Goffa Syr Hugh Owen. Ar gael ar-lein: http://www.bangor.ac.uk/addysg/Hugh_Owen/documents/Darlith_Simon_Brooks.pdf Cyrchwyd 13.11.15.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*. Volume 2, Pages 1–28, ISSN (Online).

Celic, C., & Seltzer, K. (2012). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* New York: CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, CUNY.

Cenoz. J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chellappan, K. (1982). Translanguage, Translation and Second Language Acquisition. In F. Eppert (ed.), *Papers on Translation: Aspects, Concepts, Implications*. Singapore: SEMEO Regional Language Center.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Comisiynydd y Gymraeg (2016). *Sefyllfa'r Iaith Gymraeg 2012-2015 Adroddiad 5-mlynedd Comisiynydd y Gymraeg*. Caerdydd: Comisiynydd y Gymraeg.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?' *The Modern Language Journal* 94, 103-115.

Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.

Cyngor Gwynedd (2014). *Cynllun Strategol y Gymraeg Mewn Addysg*. Cyngor Gwynedd. Ar gael: https://www.gwynedd.gov.uk/cy/Cyngor/Dogfennau-Cyngor/Strategaethau-a-pholisiau/Cynllun-Strategol-Y-Gymraeg-mewn-Addysg.pdf
Cyrchwyd: 03.02.16.

Cyngor Gwynedd (2015). *Adroddiad Ymchwiliad Craffu Addysg Gymraeg.* Cyngor Gwynedd. Ar gael: https://diogel.cyngor.gwynedd.gov.uk/GwasanaethauGwe/FfeiliauSystemau.Allanol/Pwyllgor/Ffeil?iaith=cy&llwybr=/2015-16/Pwyllgor%20Iaith_Language%20Committee/2015-10-22/09_01_Adroddiad%20yr%20Ymchwiliad%20Craffu%20Iaith%20Gymraeg.pdf
Cyrchwyd: 17.12.15.

Cymdeithas yr Iaith Gymraeg (2016). *Buddsoddi er mwyn creu miliwn o siaradwyr Cymraeg - Cyllideb Llywodraeth Cymru 2017/18 Ymateb Cymdeithas yr Iaith Gymraeg Medi 2016.*
Ar gael: http://www.senedd.assembly.wales/documents/s54278/WGDB_17-18%2003%20Cymdeithas%20yr%20Iaith%20Gymraeg%20Only%20available%20in%20Welsh.pdf
https://www.gwynedd.gov.uk/cy/Cyngor/Dogfennau-Cyngor/Strategaethau-a-pholisiau/Cynllun-Strategol-Y-Gymraeg-mewn-Addysg.pdf
Cyrchwyd: 28.10.16.

Davies, S. (2013). *Un iaith i bawb: Adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4.* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue.* Paris: Hachette.

Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru.* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

ESCalate Project (2002). *Bilingual teaching in ITET courses*. Bangor: Argraffdy Menai.

Estyn (2002). *Datblygu llythrennedd deuol: Papur trafod Estyn.* Caerdydd: Estyn.

Estyn, (2014). *Dilyniant ieithyddol a safonau'r Gymraeg mewn deg ysgol ddwyieithog.* Caerdydd: Estyn.

Faltis, C. (1990). New directions in bilingual research design: the study of interactive decision making. In R. Jacobson & C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fennema Bloom, J.R. (2008). *Pedagogic Code-Switching: A Case Study of the Language Practices of Three Bilingual Content Teachers*. PhD Thesis. Teachers College, Columbia University.

Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift.* Clevedon: Multilingual Matters.

Furlong, J. (2015). *Addysgu Athrawon Yfory*. Rhydychen: Prifysgol Rhydychen.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. (2010). E-mail: Translanguaging. Sent 1st March, 2010. Accessed 1st March, 2010.

García, O. (2011). Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2), 133-153.

García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. In Celic, C., & Seltzer, K., *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* New York: CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, CUNY.

García, O. (2013). From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D. & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

García, O. & Li Wei. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In Wright, W., Boun, S. & García, O. (eds.), *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Gruffudd, H. (2009). *Golwg ar drawsieithu*. Aberystwyth: Canolfan Astudiaethau Addysg.

Gwynedd County Council (2014). *Welsh in Education Strategic Plan*. Available online: https://www.gwynedd.llyw.cymru/en/Council/Documents---Council/Strategies-and-policies/Welsh-in-Education-Strategic-Plan.pdf Cyrchwyd: 05.08.15.

Hibert, L. & van der Walt, C. (2014). *Multilingual Universities in South Africa: Reflecting Society in Higher Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Heugh, K. (2015). Epistemologies in multilingual education: translanguaging and genre-comparisons in conversation with policy and practice. *Language and Education*, 29(3), 280-285.

Hickey, T. M., Lewis, G., & Baker, C. (2014). How Deep is your Immersion? Policy and Practice in Welsh-medium Preschools with Children from Different Language Backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (2), 215–34.

Hornberger, N.H. (2003). Continua of Biliteracy. In N.H. Hornberger (ed.) *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings.* Clevedon: Multilingual Matters.

Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon,* Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.
http://www.gwerddon.org/en/media/main/gwerddon/rhifynnau/erthyglau/Rhifyn5_e1.pdf
Cyrchwyd 28.07.15.

Jones, B. (2015). Cyflwyniad llafar: 'Trawsieithu mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru: O'r fesen.' Canolfan Dwyieithrwydd, Prifysgol Bangor.

Jones, B. (2016). Adroddiad Critigol PhD Trwy Waith Cyhoeddiadau: Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig. Heb ei gyhoeddi. Thesis PhD heb ei gyhoeddi. Bangor: Prifysgol Bangor.
PhD by Published Work Critical Report: Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig. Unpublished PhD thesis. Bangor: Bangor University.

Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education,* 16 (4), 211-227.

Jones, B., & Lewis, W.G. (2012). Cyflwyniad llafar: 'Ymchwil Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru'. Cynhadledd Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru. Caerdydd (27.03.2012) & Bangor (29.03.2012).

Jones, B. & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism* (pp.143-172). Bristol: Multilingual Matters.

Jones, D. (1997). *Cyflwyniad i Ddwyieithrwydd*. Aberystwyth: Canolfan Astudiaethau Addysg.

Jones, D.V. & Martin-Jones, M. (2004). Bilingual Education and Language Revitalization in Wales: Past Achievements and Current Issues. In Tollefson, J. & Tsui, A. (eds.), *Medium of instruction policies*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Publishers.

Jones, K. (2013). *Evaluation of the centre for research on bilingualism in theory and practice.* Published online:
http://www.esrc.ac.uk/files/research/evaluation-and-impact/bilingualism-in-theory-and-practice/
Cyrchwyd 01.09.15.

Jones, W.R. (1959). *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.

Lewis, H. (2015). Cymraeg Ail Iaith yn ein cwricwlwm newydd. Datganiad Ysgrifenedig gan Lywodraeth Cymru. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Lewis, W.G. (2004). Addysg Gynradd Gymraeg: Trochi a Chyfoethogi Disgyblion. *Welsh Journal of Education,* 12 (2), 49–64.

Lewis, W.G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in education, AILA Review 21*: 69–86. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lewis, W.G. (2010). *Bilingual Education: Research Review*. Produced for CIE by ESRC Centre for Research on Bilingualism in Theory and Practice and College of Education and Lifelong Learning. Bangor: Bangor University.

Lewis, W.G. (2011). Addysg Ddwyieithog yn yr unfed ganrif ar hugain: adolygu'r cyd-destun rhyngwladol. *Gwerddon*, Rhifyn 7, Ionawr 2011.

Lewis, W.G. (2015). E-bost: Datganiad i gefnogi cais Bryn Jones am PhD ar sail cyhoeddiadau. Anfonwyd 1af Medi 2015. Darllenwyd 1af Medi 2015.

Lewis, W.G. (2016). Byw yng Nghymru: dysgu yn Gymraeg?'-addysg Gymraeg ddoe, heddiw ac yfory. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 18 (1), 111–130.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* (pp.107-135). Bristol: Multilingual Matters.

Lewis, W.G., & Andrews, H. (2014). Bilingualism in Higher Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-35.

Li Wei & Hua, Z. (2013).Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK. *Applied Linguistics,* 34(5), 516–535.

Li Wei. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In Cenoz, J., & Gorter, D. (eds), *Between language learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2007). *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010). *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cymru (2012a). *Iaith fyw: iaith byw-Strategaeth y Gymraeg 2012-2017*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cymru (2012b). *Cyfrifiad 2011: Y Canlyniadau Cyntaf am yr Iaith Gymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
http://gov.wales/docs/statistics/2012/121211sb1182012cy.pdf
Cyrchwyd 01.09.16.

Llywodraeth Cymru (2013a). *Fframwaith Llythrennedd a Rhifedd Cenedlaethol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
http://learning.gov.wales/resources/collections/lnf?lang=cy
Cyrchwyd 01.09.16.

Llywodraeth Cymru (2013b). *Un iaith i bawb*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
http://gov.wales/topics/educationandskills/publications/wagreviews/one-lanuage-for-all/?lang=cy
Cyrchwyd 01.09.16.

Llywodraeth Cymru (2015). *Dyfodol Llwyddiannus Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru.* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
http://gov.wales/docs/dcells/publications/150317-successful-futures-cy.pdf
Cyrchwyd 01.09.16.

Llywodraeth Cymru (2016a). *Canlyniadau'r Cyfrifiad Ysgolion, 2016.* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2016b). *Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg Adroddiad terfynol.* Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2016c). *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg: y camau nesaf*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

May, S. (2013).*The Multilingual Turn*. Abingdon: Routledge.

Palmer, D.K., Mateus, S.G., Martínez, R.A., & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 98 (3), 757-772.

Paulsrud, B. Y. (2013). E-mail: Translanguaging Model. Sent: 05.11.2013. Accessed: 05.11.2013.

Paulsrud, B. Y. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden*. Stockholm: Stockholm University.

Paulsrud, B. Y. (2015a). Translanguaging in the classroom: Affordance or constraint? Seminar Presentation, Dalarna University, Falun.

Paulsrud, B. Y. (2015b). E-mail: Translanguaging Request. Sent 4th December, 2015. Accessed 7th December, 2015.

Peal. E. & Lambert, M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monogruph*, 76(546). 1-23.
Redknap, C. (2006). Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: camau tuag at strategaeth holistaidd. *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*. Bangor: Trafodion Addysg.

Renisk, P. (2015). Book Review: *Advances in the Study of Bilingualism*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, DOI:10.1080/13670050.2015.1072981.

Roberts, D.B., Thomas, E.M., Jones, B., Williams, N.M., Young, N., Cunnington, L., Williams, D., & Lane, D. (2015). Barn athrawon a darlithwyr addysg ôl-16 oed Gwynedd a Môn am ddarpariaeth addysg Gymraeg a Dwyieithog ôl-16 / *Views of Post -16 education teachers and lecturers on Welsh and bilingual medium education in Gwynedd and Anglesey.* Unpublished report.

Saer, D.J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25–38.

Thomas, E.M. & Mennen, I. (eds), (2014). *Advances in the Study of Bilingualism.* Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Thomas, E.M. & Roberts, D.B. (2011). Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education*, 25 (2), 89-108.

Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Educatio*n, 37(1), 6-23.

Welsh Assembly Government (2009). *Welsh-Medium Education Strategy: Consultation*. Consultation Document No.: 067/2009. Cardiff: WAG.

Welsh Assembly Government (2010). *Welsh-medium Education Strategy*, Info Document No: 083/2010, Cardiff: WAG.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog.* Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (eds.), *The Language Policy: Taking stock*. Llangefni (Wales): CAI.

Williams, C. (2000). Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 129-148.

Williams, C. (2002). *Ennill Iaith: Astudiaeth o Sefyllfa Drochi yn 11–16 oed.* Bangor: Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes. http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Ennill_Iaith.pdf Cyrchwyd 28.09.15.

Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for teachers on Subject Language Threshold: accelerating the process of reaching the threshold*. Cardiff: The Welsh Language Board.

Williams, C. (2016). E-bost: Ymholiad trawsieithu. Anfonwyd 22ain Mai 2016. Darllenwyd 22ain Mai 2016.

Williams, I. W. (gol.) (2002). *Gorau Arf: Hanes sefydlu ysgolion Cymraeg 1939–2000*. Talybont: Y Lolfa.

Wright, W., Boun, S. & García, O. (2015). *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: John Wiley & Sons.

8. Atodiadau:

8.1 Rhestr cyhoeddiadau Bryn Jones

8.2 Datganiad gan gydweithwyr:
- 8.2.1 Datganiad gan yr Athro Colin Baker
- 8.2.2 Datganiad gan Dr W. Gwyn Lewis

8.3 Sylwadau Arfarnwyr Academaidd (*Academic Peer Reviewer*):
- 8.3.1 Lewis, Jones & Baker (2012a)
- 8.3.2 Lewis, Jones & Baker (2012b)
- 8.3.3 Jones & Lewis (2014)

8.4 Adolygiadau:
- 8.4.1 Abello-Contesse et al. (2013) yn Linguist List 25.2238
- 8.4.2 Thomas & Mennen (2014) yn IJBEB 2015
- 8.4.3 Thomas & Mennen (2014) yn Linguist List 26.2625

8.5 Ardrawiad ymchwil: cyhoeddiadau
- 8.5.1 García & Li Wei (2014)
- 8.5.2 Hibert & van der Walt (2014)
- 8.5.3 Paulsrud (2014)

8.6 Ardrawiad ymchwil: erthyglau academaidd
- 8.6.1 Creese & Blackledge (2015)
- 8.6.2 Heugh (2015)
- 8.6.3 Palmer et al. (2014)
- 8.6.4 Velasco & García (2014)
- 8.6.5 Li Wei & Hua (2013)

8.7 Ardrawiad ymchwil: cynadleddau a seminarau
- 8.7.1 Andrews (2012)
- 8.7.2 Paulsrud (2013)
- 8.7.3 Paulsrud (2015)

8.8 Gwybodaeth ychwanegol
- 8.8.1 E-mail: Garcia /Baker /Lewis /Jones /Andrews (01.03.10)
- 8.8.2 E-mail: Baker / Jones (25.02.15)
- 8.8.3 E-mail Jones / Baker (01.04.10)
- 8.8.4 E-mail: Jones / Paulsrud (04.12.15)
- 8.8.5 E-mail: Williams / Jones (22.05.16)

8.9 Rhestr tablau a ffigyrau

8.10 Methodoleg Ymchwil

8.11 Cyhoeddiadau Bryn Jones

8.1 Rhestr cyhoeddiadau Bryn Jones

Cyhoeddiad 1:
Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon,* Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.
http://www.gwerddon.org/en/media/main/gwerddon/rhifynnau/erthyglau/Rhifyn5_e1.pdf
(Cyrchwyd 28/07/15)

Cyhoeddiad 2:
Jones, B. & Lewis, W.G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In Thomas, E.M., & Mennen, I. (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism* (pp. 143-172). Bristol: Multilingual Matters.
http://www.multilingual-matters.com/display.asp?isb=9781783091706
(Cyrchwyd 28/07/15)

Cyhoeddiad 3:
Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* (pp. 107-135). Bristol: Multilingual Matters.
http://www.multilingualmatters.com/display.asp?isb=9781783090693
(Cyrchwyd 28/07/15)

Cyhoeddiad 4:
Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803611.2012.718488?src=recsys#.Vaz8LWNnCSo
(Cyrchwyd 28/07/15)

Cyhoeddiad 5:
Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 655-670.
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803611.2012.718490#.Vaz762NnCSo
(Cyrchwyd 28/07/15)

Cyhoeddiad 6:
Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity and Education,* 16 (4), 211-227.

8.2 Datganiad gan gydweithwyr

8.2.1 Datganiad gan yr Athro Colin Baker

From: Professor Colin Baker

Dated: 20th August 2015

A statement in support of Bryn Jones' application for the Ph.D. by publications. This statement provides information on the joint authorship of the following publications:

1.1 Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.
1.2 Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation,* 18 (7), 655-670.
1.3 Lewis, W. G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C. (ed.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
1.4 Jones, B., & Lewis, G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In E.M. Thomas & I. Mennen (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Statement

The context for the four publications is important. The publications derive from the £6.5.million Bilingualism Research Centre based at Bangor University funded by the ESRC and the Welsh Assembly Government. One of the five groups in that Centre was funded to work on Bilingual Education in Wales. The research took place across a five-year period.

Bryn Jones, Gwyn Lewis and myself formed a team of bilingual education researchers looking at language distribution in Welsh classrooms. As reading of the above publications will reveal, this was highly original research, conducted across the length and breadth of Wales almost all by Bryn Jones, with a particular interest in the now blossoming international topic of translanguaging that has its origin in Wales.

At the outset of the research, this team of three people were all full-time academics in the School of Education, Bangor University. Gwyn necessarily carried on his many lecturing and administrative duties during the five years of the research project, while at the outset of the project, I was appointed Pro Vice Chancellor for a five-year period. Thus, Bryn was the only full-time researcher on this translanguaging research project, and was responsible for much of the conduct of the research. Therefore, in terms of time and effort, Bryn's contribution was considerably greater than by Gwyn or myself.

Bryn's role was as follows. He was one of three equal academics that designed and planned the research project. Bryn was particularly crucial in working out the sample of schools to visit across Wales, and in all contact with the schools. We worked on the design of the questionnaires, observation schedules and interviews as an equal team of three, but with Bryn conducting the great majority of the interviews, observations in schools, and recording / analysing the data and evidence. Bryn was solely responsible for analysing all the qualitative data. When the results of the research had been completed, Bryn was responsible for creating the presentations (e.g. PowerPoint), and with Gwyn in giving those presentations at conferences and other meetings.

The four publications derive from a large number of meetings of this team of three, from considerable discussion of the findings and their implications, with all three of this making approximately equal contributions to the thinking and interpretation within those publications.

While I tended to write very rough first drafts, Bryn was important in moving through many re-drafts and in explaining his findings in classroom and his interpretations of language distribution in schools.

The order of names in the publications does not reflect seniority or size of contribution. Baker is placed last as although nominally the leader of the group, spent the least time on the research of the three and also retired in 2012. Lewis is placed first on three publications as when Baker retired in 2012 he wanted Lewis to take over leadership of bilingual education research in the School of Education and this helped signal that change. Jones is placed first in the last of the four publications in recognition that his contribution to the research was crucial as the only full-time researcher, and with Lewis retiring in 2014, he then took over leadership of bilingual education research in the School of Education. First authorship signalled that change.

In terms of contribution to the first three of the listed articles (containing the names of Jones, Lewis and Baker), my view is that the intellectual property is equally shared between the three of us. Our individual contributions were all equally important, and moreover and importantly, the interactions between the three of us in the many meetings which created these publications goes well beyond individual contributions.

Thus in conclusion, three points: first, almost all the fieldwork for the translanguaging research was conducted by Bryn, and the qualitative analysis similarly. Second, the intellectual contribution to each of these four pieces is best seen as equal between the authors. Third, the publications are being widely cited, have gained much attention in both the European and North American academic communities, and will for ever be the first piece of research on translanguaging for which Bryn deserves a Ph.D. by publications.

My experience of Bryn Jones as a researcher and scholar during the five years of the ESRC research project was that he was easily working at and beyond the level of a Ph.D.His ability as a researcher in classrooms was outstanding, with very few educationists in Wales being able to match his sensitivity and perceptiveness in both primary and secondary classrooms. Thus, the research publications are evidence of an excellent educational researcher who is working beyond the level of a Ph.D. recipient.

Also, given that the criteria for success at Ph.D. level is the originality of contribution, the four publications listed above form testimony to Bryn Jones who equally contributed in the team of three to the creativity and originality of the translanguaging research, and thus he deserves the award of a Ph.D. degree.

If there is any further information you need, please do not hesitate to contact me.

8.2.2 Datganiad gan Dr. W. Gwyn Lewis

Oddi wrth: Dr. W Gwyn Lewis

Dyddiad: 1 Medi 2015

Datganiad i gefnogi cais Bryn Jones am PhD ar sail cyhoeddiadau

Cyflwynaf y datganiad a ganlyn mewn perthynas â chyfraniad Bryn Jones i'r pedwar cyhoeddiad isod:

1. Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.

2. Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

3. Lewis, W. G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C. (ed.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

4. Jones, B., & Lewis, G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In E.M. Thomas & I. Mennen (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Mae'r pedwar cyhoeddiad uchod yn deillio o waith ymchwil arloesol dros gyfnod o bum mlynedd i addysg Gymraeg a dwyieithog yn ysgolion cynradd ac uwchradd Cymru dan nawdd y Ganolfan ESRC dros Ymchwil i Ddwyieithrwydd ym Mhrifysgol Bangor. Dan arweiniad Yr Athro Colin Baker (gyda minnau'n cyd-rannu agweddau ar y gwaith), hwn oedd yr arolwg cenedlaethol cyntaf o'i fath yng Nghymru i'r modd y mae'r Gymraeg a'r Saesneg yn cael eu defnyddio'n ymarferol ar lawr dosbarthiadau i hyrwyddo addysgu a dysgu mewn sefyllfaoedd dwyieithog. Yn ogystal â'r pedwar cyhoeddiad uchod, arweiniodd yr ymchwil at gyflwyniadau gan Bryn Jones (a minnau) mewn cynadleddau academaidd rhyngwladol, ynghyd â sesiynau a deunyddiau hyfforddiant mewn-swydd i athrawon ledled Cymru. Fel aelod creiddiol o'r tîm ymchwil, bu cyfraniad ymarferol Bryn Jones yn un cwbl allweddol i lwyddiant y gwaith, gan mai ef oedd yr unig aelod llawn-amser o'r tîm a oedd yn ymwneud â'r prosiect ymchwil o ddydd i ddydd. Yn sgil y gwaith ymchwil (a'r cyhoeddiadau uchod) fe ddatblygwyd diddordeb rhyngwladol eang yn y cysyniad o drawsieithu a bu cyfraniad ymarferol Bryn - wrth arsylwi mewn dosbarthiadau cynradd ac uwchradd fel ei gilydd – yn gyfrwng i hyrwyddo a datblygu'r cysyniad methodolegol hwn ymhlith addysgwyr dwyieithog yn rhyngwladol. Mae'r diddordeb hwn yn dal i gynyddu a chaiff Bryn wahoddiadau cyson i roi cyflwyniadau mewn cynadleddau rhyngwladol sy'n trafod trawsieithu heddiw.

Cydnabyddir mai gwaith tîm oedd wrth wraidd yr ymchwil arloesol hwn, gyda'r Athro Colin Baker, Bryn Jones a minnau'n cyfarfod yn rheolaidd i ddylunio'r ymchwil, llunio'r holiaduron a'r sgediwlau arsylwi a chyfweld, a thrafod y canfyddiadau. Cyfrannodd Bryn yn helaeth i'r trafodaethau hyn, gan mai ef a gariodd ben trymaf y baich o gwblhau'r gwaith maes trwy ymweld ag ysgolion cynradd ac uwchradd ledled Cymru i gyfweld penaethiaid, athrawon, disgyblion a rhieni, ynghyd ag arsylwi dros gant o wersi. Mireiniwyd a newidiwyd yr holiaduron a'r sgediwlau yn sgil y gwaith peilota a wnaed gan Bryn cyn ein bod yn symud ymlaen i lunio'r fersiynau terfynol ar gyfer prif gorff yr ymchwil. Gan mai ef oedd yr unig aelod llawn-amser o'r tîm, ef hefyd fu'n gyfrifol am drefnu a dadansoddi'r holl ddata (ansoddol a meintiol) a ddeilliodd o'r ymweliadau â'r ysgolion – data a ddefnyddiwyd yn sail i'r pedwar cyhoeddiad uchod. Heb y dadansoddiadau hynny, ni fyddai'r cyhoeddiadau hyn wedi gweld golau dydd.

Bu'r broses o lunio'r cyhoeddiadau eu hunain yn un a ddeilliodd o gyd-drafod parhaus ymhlith y tri ohonom – gyda llawer iawn o ailddrafftio rhyngom cyn cyrraedd at y fersiynau terfynol. Tra bod y tri ohonom yn gwyntyllu'r seiliau athronyddol a oedd yn eu hamlygu'u hunain wrth i'r canlyniadau ymffurfio, cyfraniad arbennig Bryn i'r broses hon oedd ei allu i ddehongli'r canfyddiadau hynny yng nghyd-destun yr hyn a ddigwyddai ar lawr dosbarth, h.y. dehongli'r theori ar sail y gweithredu ymarferol mewn dosbarthiadau o ddydd i ddydd. Nid yn unig yr oedd hynny'n cynnig enghreifftiau gwerthfawr wrth ddaearu'r theorïau o fewn yr erthyglau, ond yr oeddent hefyd yn sail i'r deunyddiau enghreifftiol a gyflwynwyd i ymarferwyr mewn sesiynau hyfforddiant mewn-swydd.

Bu ymwneud Bryn â'r gwaith ymchwil a arweiniodd at gyhoeddi'r erthyglau uchod – ynghyd â'i fewnbwn i'r cyhoeddiadau eu hunain – yn gyfryw ag i sicrhau bod ei gyfraniad academaidd wedi bod yn un gwreiddiol ac arloesol yn y maes cynyddol bwysig hwn. O ganlyniad, mae'n bleser gennyf ddatgan hynny o blaid ei gais am radd PhD ar sail cyhoeddiadau.

W Gwyn Lewis

(wgwyn.lewis@btinternet.com)

8.3 **Sylwadau Arfarnwyr Academaidd** (*Academic Peer Reviewer*)

8.3.1 Lewis, Jones & Baker (2012a)

Title of the article: Translanguaging: Origins and Development
Name of the Reviewer: Reviewer 1
Comments on revision/rewriting/representation/other journal submission
I enjoyed reading this article and consider it a welcome and useful contribution to the theoretical and conceptual discussion about translanguaging both inside and outside the context of education. The notion receives increasing attention in scholarship conducted in different academic disciplines and social domains; and as suggested by the author(s) in the introduction its popularity in academic discourse is growing indeed. It's not a scientific fashion word yet in linguistics but I expect it to become one in the next few years. There are of course rival terms such as 'metrolingualism' (Otsuji & Pennycook, 2010), 'polylingual languaging' (Jørgensen, 2008), 'hybrid language practices' (Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejeda, 1999).

The manuscript has a number of strengths.

1. It offers a strong case for the Welsh origin of the concept of 'translanguaging' and its creation by Cen Williams. To be fair, while reading the article this came as something of a surprise to me. As probably most researchers in my field I came across the term through reading the work of Ofelia García, Adrian Blackledge / Angela Creese, and Colin Blake (the latter to a lesser extent). I wasn't actually aware of the fact that its historical background was/is specifically related to bilingual education in Wales. It may have been explicitly stated in Colin Baker's books but perhaps in that case I must have overlooked it (and I didn't read all the sources or knew all authors included in the references).

2. The article formulates the assumption that the term 'translanguaging' was initially coined to name a pedagogical bilingual practice and theory, and later on was extended beyond education and generalised to everyday cognitive processing and all contexts of a bilingual's life ('from school to street'). I find this is an interesting idea because up to know I thought it was the other way around, namely that the term was developed to describe multilingual communicative practices in diverse social contexts and subsequently was applied to teaching and learning in educational contexts ('from street to school'). Yet the assumption is certainly plausible in the light of the historical development of the term: the word was already used in Welsh education in the 1980s as is argued and documented here by the author(s). I am not in the position right now to challenge this assumption (for this an extensive literature review should be done first) but other authors could react with critiques or alternative histories, if necessary.

3. The dynamic conceptual development of the term 'translanguaging' is well described, including the varying views and definitions of the key scholars in the field. The threefold distinction between classroom / universal / neurolinguistic translanguaging can be seen as an original contribution to the further cross-disciplinary conceptualisation of the term. It is certainly helpful to gain an understanding of the ongoing discussion and research.

4. Although the author(s) highlight(s) the advantages of translanguaging as pedagogical strategy and arguably favour its promotion in educational practice with bilinguals, they are unquestionably aware of its growing pains as a new and developing concept. A number of boundaries, limits, notes of caution, concerns, and unsolved questions in connection with the development of translanguaging pedagogies are frequently discussed in the manuscript. I value this constructive but critical stance.

5. The conclusion that a wealth of future multidisciplinary and interdisciplinary research is needed to establish translanguaging as a suitable and effective teaching approach is something I can fully agree with. Whether classroom translanguaging has any benefits for bilingual learners as regards performance and academic achievement and how to assess translanguaging pedagogies in terms of pupils' learning outcomes are also in my opinion research questions that need to be addressed urgently, if we want to legitimise translanguaging as a suitable pedagogy in mainstream bilingual education settings. Does it really allow more effective learning? Does it help (emergent) bilingual students to gain a deep and fuller understanding of the subject matter and to develop competence in their weaker language? From my reading of the literature so far translanguaging emerged as a predominantly theoretical and somewhat fuzzy notion, a term that gives the appearance of 'old wine in new bottles' (although that is an impression which often arises when new terms are put forward in the literature). For instance, García's examples of empirical evidence in her articles and conference presentations look a little thin and have therefore fuelled this impression among certain colleagues of mine ('what's the difference with code-switching or translation?'). I must say that this article calls attention to recent empirical research into classroom translanguaging, which looks more promising as a new line of inquiry.

On the basis of these strengths the paper certainly has potential and therefore I recommend to publish it. However, I have a number of suggestions for improvement of the article. These are for the most relatively small textual changes or additions that need to be made to make the manuscript ready for publication.

(1) Title

The title needs improvement. As it stands now it covers the article's contents quite well but it looks a little dry and uninspired. I would encourage the author(s) to come up with a more inviting, catchy title. Something like 'The origins and development of translanguaging: From school to street and beyond.'

(2) Abstract

I would suggest to add the terms 'classroom translanguaging', 'universal translanguaging', and 'neurolinguistic translanguaging' one way or another to the abstract in order to make the threefold distinction more explicit (see above).

(3) Explanation of terms

I recommend the author(s) to explain or define a number of concepts briefly mentioned in the article such as 'additive and subtractive bilingualism' or 'multicompetence' (p. 2). Not all readers of this journal will be familiar with these notions, especially if they do not possess some knowledge of bilingualism/multilingualism and bilingual education. The same goes for 'complementary schools' (p. 8), which is a typically UK term for a type of school system that may not be known or exist elsewhere.

(4) Relation between 'translanguaging' and 'languaging'

Is there any connection between the concepts of 'translanguaging' and 'languaging'? I refer in particular to the work of Li Wei (2011), who asserts that his idea of translanguaging comes from a different source and builds on the psycholinguistic notion of languaging, which refers to the process of using language to gain language, to make sense, to articulate one's thought and to communicate (see also Swain et al., 2009). Or is this matter discussed in the related article by Lewis, Jones and Baker mentioned on p. 1? If not, I would appreciate some elucidation in this matter.

(5) Translanguaging in Wales: from paper to reality

The 'official' promotion of translanguaging in Welsh education (p. 6) has great symbolic value indeed. However, the gap between official top-down policy lines and their practical implementation at school and classroom levels is a well-known phenomenon in many education systems. This is paper but what about reality? Are the Estyn's recommendations supported by practically-oriented measures, actions, projects …? To what extent is translanguaging as a term and pedagogy generally known among (mainstream) teachers, school administrators and educationalists in Wales?

(6) Current pedagogical research

I would recommend the author(s) to include a few examples of current research conducted outside Wales. The author(s) may go back to the previously mentioned research carried out by the Blackledge and Creese research team in English complementary schools. One could also add the classroom ethnography research into translanguaging conducted by Suresh Ganagarajah, a prominent sociolinguist (2011a&b). Additional examples are welcome as well. Or does this kind of research receive more attention in the related article by Lewis, Jones and Baker?

(7) Translanguaging in L2-dominant classrooms

Implementation of bilingual education in heterogeneous mainstream classrooms is now almost out of reach for the majority of teachers and schools in many urban contexts all over the world. Engaging bilingual teachers who can provide formal instruction, including translanguaging strategies, in all languages present in the classroom is not feasible in such highly heterogeneous settings. Could translanguaging be an appropriate learning strategy for ethnic minority students in linguistically diverse classrooms where the majority language is the dominant medium of communication and instruction and where teachers are in general monolingual (majority language only)? This could be added as a research question, if found sufficiently relevant by the author(s).

(8) Equivalent terms in other languages

I wonder whether the author(s) has/have in the literature come across equivalent terms and/or translations of the word 'translanguaging' in other languages than English or Welsh. Are their any creative efforts made to coin adequate terms in international, multilingual contexts? If so, it would be interesting information to be added. Academics in non-Anglophone contexts normally adopt English terms in their respective languages when an equivalent for a certain concept is not available or an appropriate translation is simply unfeasible. As stated by the author(s) the term is promoted in Wales also through central government and official channels. I don't think policy-makers and educational practitioners in the non-English educational context in which I conduct research would readily adopt the English term, although they may grasp its underlying notion and its importance (or so I hope). A literal translation would sound very odd in the local language and researchers in my language community haven't been able yet to invent a proper term for 'translanguaging'.

Name of the Reviewer: Reviewer 2

Please comment about the article in terms of the following dimensions, missing out those which are not appropriate:

1. Importance for researchers and academics YES **good** 0 moderate 0 poor
   Comments (if necessary)

   I need to teach Bilingual Education and Bilingualism at graduate level. I found the paper very interesting, useful and readable by students as well as academics. There were a few points which weren't mentioned (see notes below), but generally the paper was up to date and likely to be used, if published.

2. Presentation, style, clarity, readability YES **good** 0 moderate 0 poor
   Comments (if necessary)
   There were a few typos, but mostly the paper was well argued and eminently readable. The introduction section needs slightly tightening, as there is no real indication of why the paper is written (why now? what gap does it fill? why do we need it? Is Baker 2006, 2011 not perfectly adequate….?)

3. Use and clarity of theoretical constructs 0 good 0 moderate 0 poor
   Comments (if necessary)

   It is not clear for non-specialist readers quite how Hornberger's Continuum had been used on p.7.

   There was no real discussion either of the limits of educational translanguaging, despite a small paragraph on p.9. There needs to be a bit more:

   - What for example does a teacher working in Welsh and English do if the L1s of subgroups of the class are Urdu and Romanian, say (the assumption is that the educationally valued languages relate to the languages of the pupils)?
   - Again, the suggested activities involving language sequencing and mixing are very straightforward; how far can the input and output be mixed? Are there any known limits to what is educationally desirable?
   - Lastly, cannot answering/outputting in your L1 be used as an excuse for avoiding L2 production?

   There are also political aspects associated with adopting any particular bilingual education format: for example, in this case, only teachers speaking Welsh and English could be employed in any class in the country employing translanguaging (even if there is a desperate need for a Romanian speaker). It may be that the writer(s) do not want to focus on these aspects, but I think they owe it to the readership to flag that such problems inevitably exist.

   Readers familiar with the bilingual education theories of Cummins and much of OISE concerning the need to learn certain concepts first via the L1 may be a bit confused about whether translanguaging is or is not compatible. It would help if the authors (briefly) took an explicit position.

   There has been a lot of discussion in the bilingualism literature (ones I have read recently are by Durkin and by Holliday) of the value (or otherwise) of creating 'third/middle way' hybrid solutions/languages/cultures. The question inevitably arises here, 'Is translanguaging with its emphasis on downplaying monloingualism, likely to encourage speakers to develop third solutions that are neither, say, English or Welsh?' This may not matter for many students, but it might matter, for our hypothetical Urdu or Romanian L1 students.

   Lastly, I think the comment by Williams cited on p.4 should be hedged slightly. Some US authorities are clearly keen for English to displace, say, Spanish. But many Americans have not taken this view and it's a bit insulting to imply they all have.

8.3.2 Lewis, Jones & Baker (2012b)

Title of the article: Translanguaging: Concepts and contexts

Reviewer 1
This article performs a very useful 'ground-clearing' and clarifying role, sorting out for reader not only the background to translanguaging, but its roots in interlanguage, code-switching, intralanguage, co-languaging and earlier debates in bilingualism. One of the issues which might have been of interest in the closing pages would be the problems of defining which is the 'stronger' and majority/minority language, on what criteria (as the situation is vexed and does not always permit easy definitions), and then how this might apply to trilingual children, though this is to go beyond the present paper. In the present context the issue is how one might define the dominant language when the young child is surrounded by a close family whose linguistics – and still strongly practiced – roots are in different languages: Welsh and English – and where, in some (if only a few) parts of Wales, the predominant mother tongue is Welsh though the language at school is English.

Further, the paper provides a useful review of the contemporary literature on the topic, and relates this to views of a language acquisition as a dynamic, constructivist process. It is deliberately pressing a case, but I have no problem with this, as it is pressed in a scholarly and clear way, and is self-declaredly ideological. It was interesting to read of how translanguaging is found more strongly in the humanities and arts; in other parts of the world this would not be so clear-cut, but, as information technology and it terms take hold, one finds not so much translanguaging as the direct importation of (usually English) terminology into many other subjects, such that a sentence, say, in Gujarati, might include words or phrases which will always be in English and which will never be translated.

One of the pedagogic issues which I would have liked to have seen addressed is that of the spontaneity of translanguaging: how planned, intentional and deliberate, or 'everyday' and unplanned or emergent is the translanguaging in Welsh classrooms? In this respect it would have been interesting to have included a little more discussion on the differences between codes/code-switching and translanguages, as it seems to me that this could be a useful heuristic device to clarify the differences: the former more routinely and subconsciously embedded in context than the latter. Further, the closing part of the paper raised a very interesting issue – of deep learning and its relationship to translanguaging – and I felt that this was so important and interesting that it could have been developed further; perhaps that is for another paper, though the processes of deep learning and translanguaging could be seen to overlap considerably.

The closing paragraph threw in a time bomb about ideology, but interpreted in a very power-discourse-free way. It would have been very interesting to see what the extension of this ideological reading of translanguaging would have been if an ideology-critical reading had been adopted in a full-blooded way. This could have been signaled in the closing pages of the paper. My points is that this, along with the other issues that I have suggested would be worth unpacking just a little more, could render the conclusion much more than a conclusion but the setting of an agenda for research, paradigm development, and pedagogy . . . even if it were only in a few sentences.

I like this paper very much; it is thoughtful, theoretical yet of immediate practical import and importance, and I would strongly recommend that, if the paper could just develop a few pints more fully, as suggested here, then it would be a most interesting paper for the journal.

Reviewer 2

Please comment about the article in terms of the following dimensions, missing out those which are not appropriate:

1. Importance for researchers and academics X good 0 moderate 0 poor
Comments (if necessary)

This is more of a conceptual paper than a report of empirical research, though it appears the authors used some of their own empirical data to support their arguments.

The concept of translanguaging is fairly new, and is begging to catch on among researchers and educators. This article makes an important contribution to further the discussion on what translanguaging is, how it differs from code-switching, and how it is helping to re-define the field. I found the article very helpful in formulating my own understanding of translanguaging.

3. Presentation, style, clarity, readability x good 0 moderate 0 poor
Comments (if necessary)
Very clear writing, easy to follow the authors' arguments.

3. Use and clarity of theoretical constructs x good 0 moderate 0 poor
Comments (if necessary)

As this paper is conceptual, the authors do a good job of presenting their ideas and arguments with clarity.

4. Appropriateness of:
   a. Data collection and procedure 0 good x moderate 0 poor
   b. Data presentation 0 good x moderate 0 poor
   c. Research plan and design 0 good x moderate 0 poor
   d. Data analysis x good 0 moderate 0 poor
   e. Conclusions x good 0 moderate 0 poor
   Comments (if necessary)

As noted above, this paper is mainly conceptual. While data from larger projects are used to make conceptual arguments, little to no detail is provided here of data collection, research design, etc. But I don't think such is needed as that would detract from the authors' main conceptual arguments.

Overall assessment

Overall the article is well written. I just have two suggestions for revisions:

1. The conclusion section – the last 2 paragraphs especially, really help clarify what all the previous discussion was about. It would be helpful to include some of the key issues there up into the abstract and beginning of the paper.
2. The title seems more like a chapter of a textbook than of a journal article. And this article is more than just "concepts and contexts," but rather is more about further developing the concept, and its implications in the educational context. Thus I'd rather see a title that makes clearer contribution this article is making.

8.3.3 Jones & Lewis (2014)

Thank you very much for giving me the opportunity to read this paper. It was very instructive to read, and it reminds me of how much work we all need to do to understand some of the linguistic complexity that takes place in bilingual classrooms. This will be a huge contribution in that regard.
I'll just comment on what stood out to me, which may or may not be useful to the authors.

i. I wonder about the use of "dual language" strategies in a paper about translanguaging. In the US everything is "dual language." But it is duallanguage because we have silenced "bilingual" and "bilingualism." It refers to very traditional monoglossic conceptualizations of what bilingualism is…. Certainly not translanguaging. I avoid it, and since you're not under the pressure we are (where even bilingual educators refer to bilingual education as transitional, and dual language as developmental! Because they have been "brain-washed" by those who control the funding…..), I wonder why you have to use it. Certainly, we construct realities through our discourse, and the US discourse (which sometimes controls what others write and say …..) is about avoiding theword "bilingual," as we become a truly multilingual nation…..But enough said. Just wanted to caution you about the use. You talk about dual language strategies throughout, and to me, dual language means the idea of 2 separate languages, different from the dynamic bilingualism thatyou seem to have adopted in the paper. So… besides just being a silencing, it also points us, I think, in the wrong direction; away from the complexity that the authors are trying to highlight.

ii. On p. 13, the subtitle says Survey results. But I think the authors give here more than survey results; also results from interview researchetc. Perhaps a different subtitle?

iii. P. 13 – Clarification of what authors mean by translation, translanguaging and bilingual terminology is needed. In my conceptualization, both translation and bilingual terminology (which I don't know exactly what this means) are instances of translanguaging. It's fine if the authors draw the boundaries around translanguaging a bit more strictly, but it should be clarified. The reader is confused here.

iv. Again later on, the authors talk about translation, translanguaging, scaffolding for L2 learners, and teacher response to language of pupil. I think the reader is confused about these categories because they haven't been described. I think the problem may be (maybe) that the authors are using translanguaging in the Williams' Welsh way. But since they start out by saying how I interpret it, they may want to again clarify for the reader what is their definition of translanguaging in the study. For example, in my definition, scaffolding for L2 learners also falls under translanguaging.

v. I think the authors should highlight two results that are very important. One, that translanguaging in the classroom happens more as children move up, are older. The other that it happens more in classes in Arts and Science. I think these are significant results and get lost in how they're presented.

vi. I also think the teacher-controlled/pupil-controlled distinction is important. But not enough is said about these results.

vii. On p. 20, the authors give Williams definition of Translanguaging being used only with good mastery. But this is done within the context of "Scaffolding translanguaging." I thought that scaffolding translanguaging is precisely for those who do not have good mastery? Certainly what I see in NY is a lot of that scaffolding translanguaging, precisely at the very low levels.

viii. It is interesting to me, related to the point above, that what we see in NY is a lot of translanguaging from Spanish to develop English, the opposite of what is happening in Wales. We should hypothesize why thi is so….

ix. Again, thank you for giving me the opportunity to review this paper. I hope that they're useful to the authors as they revise what I think is a very important contribution.

8.4 Adolygiadau

8.4.1 Amzallag, O.L. (2014) LINGUIST List 25 2238

Book announced at http://linguistlist.org/issues/24/24-4308.html

TITLE: Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century

REVIEWER: Olivia L Amzallag, University at Albany, State University of New York

SUMMARY
This collection of essays, edited by Christian Abello-Contesse, Paul M. Chandler, María Dolores López-Jiménez, and Rubén Chacón-Beltrán, is a comprehensive overview of bilingual education (henceforth BE) addressing current issues and research on a variety of related contexts. As a collective, the essays provide some historical background of BE internationally; however, they focus on the most recent work in the field. The fourteen contributions are divided into four parts, all under the thematic umbrella of personal experiences in BE, as the subtitle of the collection 'Building on Experience' suggests. Part 1, 'Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multicultural Education', provides background information on BE through research-based insights into the field. Part 2, 'Issues in Language Use in Classrooms', explores current issues facing language education from a classroom perspective, and Part 3, 'Participant Perspectives on Bilingual Education Experiences', provides additional perspective from various classroom participants such as instructors and teaching assistants. Finally, Part 4, 'The Language Needs of Bilingual and Multilingual Students', examines two specific non-traditional student groups in BE programs…

Part 2, 'Issues in Language Use in Classrooms', explores current issues facing language education from a classroom perspective… In '100 Bilingual Lessons: Distributing Two Languages in Classrooms' (Chapter 6) Gwyn Lewis, Bryn Jones, and Colin Baker describe the various models of language division in bilingual schools, as collected from 100 lessons observed in the following types of elementary and secondary Welsh schools: monolingual use of one language (L1 Welsh), monolingual use of one language (L2 Welsh), monolingual use of one language in mixed L1/L2 classrooms, translanguaging, translation (whole class), translation of subject-related terminology, translation for L2 learners, combinations of concurrent two-language use, and teacher responses to student's language. The authors raise several issues related to multiple language use in classrooms by exploring translanguaging and translation…
EVALUATION
This collection contains observer opinions and insights into BE, thus demonstrating diverse viewpoints, attitudes, practices, and issues. Although many languages appear in discussions throughout the volume, the essays are largely focused on English as a foreign language, readily accepting it as the lingua franca. Several perspectives are presented, with some conflicting viewpoints across essays. Topics cover a wide range of subjects in diverse settings, with a focus on the bilingual classroom, and progressing from wider to narrower concepts.

Engaging with this collection necessitates some familiarity with the subject of education or language acquisition, as the historical background provided is insufficient to contextualize all of the topics covered. Rather, due to the chosen format and style, this volume provides a current perspective of BE, and appears not to be intended as a holistic view of the field, since the focus is on specific instances of BE in a few select countries. Although organized into four parts, the volume's thematic cohesion is fragile due to the vast range of topics and large quantity of essays. Conversely, across these four parts of the collection, CIL and CLIL emerge as reoccurring themes. With frequent discussion of these topics, and with an occasional overlap in information, the collection contributes a healthy understanding of content learning. This frequency also provides a deeper understanding of the importance of the topic to the field of BE across national educational models. By engaging with the sheer variety of perspectives and initiatives in BE contained in this volume, this contribution delivers a wealth of information and provides the reader with a thorough grasp of BE and the options available to professional educators.

Though this collection addresses an international audience, the essays focus predominantly on Europe and South America, with fewer North American contributors. Nevertheless, it is an exceptional resource for those seeking research topics in BE, and raises several questions at the forefront of the field, thus providing concrete topics for discussion. The volume achieved it's purpose of drawing on experiences in BE to highlight current issues in BE and is significant for those seeking to further their understanding of recent international research, and for those seeking trends in bilingual and multilingual pedagogy. Well-suited as a textbook for language students, applied linguists and language educators alike, the volume provides valuable current state of BE.

8.4.2 Renisk (2015) Advances in the Study of Bilingualism, edited by E. M. Thomas and I. Mennen, Bristol, Multilingual Matters, 2014, 255 pp., £ 99.95 (hardback), ISBN-13: 978-1-78309-170-6

This remarkable compilation of articles edited by Thomas and Mennen presents a kaleidoscopic picture of crucial aspects of societal as well as individual bilingualism. By exploring the systematicity underlying (possible) cross-linguistic influences, relevant neuro-cognitive aspects and by discussing implications of the aforementioned on bilingual education, all contributions focus on unique aspects of the state of living with more than one language. To be precise, they all try to answer the question of 'the nature of the relationship between the two languages of bilingual speakers in bilingual communities' (p. xviii). Even though the foci of all 10 articles vary regarding the research perspectives, one common objective is clear: to illustrate the necessity of working across disciplines by drawing on a range of methodologies to gain a better understanding of the mechanisms involved in bilingualism, a field marked by a high degree of complexity. Thus, the volume presents and calls for a change of paradigm towards a holistic approach to multilingualism to bring to light as many aspects as possible to understand the phenomenon more fully. By furthermore focusing mostly on Welsh in various bilingual contexts presenting work conducted by the ESRC Centre for Research on Bilingualism at Bangor University, the publishers successfully manage to maintain uniformity despite the great variety of disciplinary perspectives taken and issues addressed.

As it presents research on bilingualism from various disciplines focusing on different dimensions, the book is arranged accordingly in 5 sections, which integrate linguistic, psychological and educational approaches, i.e. the core disciplines involved in investigating the phenomenon. All chapters start with a theoretical discussion of prominent theories and are afterwards followed by applied approaches…

The following two articles of section 4 shift the focus to another important aspect in a bilingual context: bilingual education. In chapter 7, Jones and Lewis elaborate on language arrangements within bilingual education in general as well as on 'translanguaging as [a key concept in current] bilingual pegagogy' (p. 141) in the Welsh-English community in Wales. They present the results of a longitudinal study using various methods (e.g. classroom observations and interviews) to observe 29 Welsh-medium and bilingual English-Welsh schools in Wales who use both languages as mediums of instruction (19 primary schools and 10 secondary schools). The chapter highlights the obstacles teachers and students face in a bilingual teaching/learning environment, one of the most prominent being that students differ in terms of proficiency in each language, but also convincingly shows how the implementation of translanguaging might help to overcome these obstacles. This tool refers to the pedagogical approach of using different input (e.g. worksheet, PowerPoint presentations, texts) and output languages (e.g. oral presentations, discussions). The authors suggest that translanguaging is not only a useful tool to improve students' language competence, but furthermore helps them to understand subject matters in a fuller and deeper way.

The following contribution (Lewis and Andrews) expands on the findings of the previously described study and investigates bilingualism in tertiary education, an issue which has hardly been investigated so far. Still, it is indispensable to do so, as frequently a lack of continuity from one sector (secondary education) to the next (higher education) is observable, which might result in the loss of a language. By choosing a multi-method approach (questionnaires, interviews with students and staff members and semi-structured observations), the researchers investigated the issue at the School of Education at Bangor University in Wales, where students from different language backgrounds are frequently taught in one classroom, making a strict separation of Welsh and English as mediums of instruction impossible. The findings demonstrate that bilingual teaching can be valuable to both teachers and students, but needs careful planning and effective delivery to be successful. Hence, adequate teacher training is a prerequisite for a successful dual language programme…

To sum up, this volume offers an excellent overview of the issues being addressed and the various disciplines involved in unravelling the complexities of living with two (or more) languages. Beyond offering rich insights into prominent theories, *Advances in the Study of Bilingualism* has a strong empirical focus. By exhibiting a wide range of methodological approaches, the various studies clearly stress that both quantitative and qualitative study designs (or a mixture of both) are indispensable tools in gaining a better understanding of the mechanisms involved – on a societal as well as individual level.

As a wide range of themes is addressed and range of methodologies applied, the book will definitely appeal to those involved or interested in (research on) bi-/multilingualism or second language acquisition as well as anyone teaching or learning multiple languages. Additionally, the book is a very skilful attempt to give an overview of an extensive range of issues addressed in the context of bilingualism and would, consequently, certainly also appeal to graduate students. This valuable contribution offers rich insights into the complexities of bilingualism, gives many answers, thereby contributing to our understanding of the relationship between the languages in bilinguals on multiple dimensions, but also raises questions and generates ideas for future study designs.

References

Li, W. (2007). Dimensions of bilingualism. In Li, W. (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 3–22; 2nd edition). London, UK: Routledge.

Pia Resnik
University of Graz
Graz, Austria
pia.resnik@uni-graz.at

8.4.3 Anderson, T. K. (2015) LINGUIST List 26.2625

TITLE: Advances in the Study of Bilingualism
Tue May 26 2015 Book announced at http://linguistlist.org/issues/25/25-2146.html
REVIEWER: Tyler Kimball Anderson, Colorado Mesa University

SUMMARY

Edited by Enlli Môn Thomas and Ineke Mennen, this volume contains ten articles that address a number of areas focused on the study of bilingualism, from methodological matters (corpus development) to technical investigations (the bilingual brain). As a book written for both practitioner and researcher alike, the volume draws on many experts in the field of bilingual studies, most connected to the ESRC Centre for Research on Bilingualism housed at Bangor University in Wales. While the uniqueness of this volume stems partly from the variety of language pairs that are studied (Welsh-German, Welsh-Spanish, English-Spanish,), most draw on the unique linguistic environment of Wales (Welsh-English) to address theoretical and practical issues dealing with bilingualism. Each essay focuses on contemporary findings that illuminate how bilinguals process and produce two languages; special focus is also given to bilingual education, from primary to tertiary schools.

The two editors begin the tome by offering an introduction into the theme of the study of bilingualism, a field that "has experienced an explosion of activity in recent years" (Thomas and Mennen, 2014, p. xvii). They discuss the differences between bilingualism and the less common state of monolingualism. Unlike other volumes that embark on a study of bilingualism from one particular area, this tome purposefully—and cohesively—combines several disparate approaches to a single research focus, namely "what is the nature of the relationship between the two languages of bilingual speakers in bilingual communities?" (Thomas and Mennen, 2014, p. xviii). The authors then provide an overview of the book, stating that the comparable findings in distinct language pairs imply the ability to generalize to other bilingual populations…

"Bilingual education", is the theme of Part 4, where we find two chapters dealing with the use of two languages in an educational setting. Bryn Jones and W. Gwyn Lewis author Chapter 7, "Language arrangements within bilingual education", wherein they discuss the current linguistic settings in primary and secondary schools in Wales. They investigate whether there is a strict separation of the two languages, or whether translanguaging—the planned and systematic use of two languages in the same lesson—is adhered to. In translanguaging, input (reading/listening) is generally done in Language A, while output (writing/speaking) is done in Language B. A third option is that of code-switching, defined in this chapter as the switching between two languages in the same speech act. After observing 100 lessons, they conclude that translanguaging takes on a more prominent role as children advance (i.e. at the top end of primary schools and in secondary schools). The remainder of the chapter discusses at length the concept of translanguaging, providing practical samples from lessons that were observed…

EVALUATION
In this thought provoking work on bilingualism we are presented with cutting-edge research on a variety of topics. The tome is well written, with minimal orthographic errors. In general, the authors have achieved their overall goal; each chapter has made important contributions to advancing our understanding of the use and impacts of multiple languages, from the individual to the societal level. Many chapters are very practical, especially the chapters on bilingual education and corpus creation. Although generally centered on one particular language pair (English-Welsh), the conclusions and research paradigms are applicable to and provoke ideas for future research on other language dyads.

The manuscripts are generally written for those already familiar with specific topics dealing with bilingualism, and thus the volume does not target the novice audience. For example, the discussion on ERPs—though well explained and illustrated—was delayed until well into Chapter 9, which would necessitate that the reader already be familiar with this type of study in order to engage in the reading. Other topics only received a cursory description; for example the Sonority Sequencing Principle in Chapter 1 required previous knowledge of the theory to be able to follow the discussion; in Chapter 3 'nasal mutation' appears to be important for the study, but is nowhere discussed; and the MLF (Main Language Frame) received only a brief mention in Chapter 5 (although it was further discussed in Chapter 6 in more detail)…

Overall, this volume is a magnificent contribution to the study of bilingualism. Indeed, the authors and editors have stimulated thought on theoretical and empirical research, especially toward future research on language pairs other than Welsh and English. It should be clear that this book represents an important contribution to the understanding of bilingualism, and will serve as an invaluable resource for researchers and practitioners alike.

8.5 Ardrawiad ymchwil: cyhoeddiadau academaidd

8.5.1 García, O. & Li Wei, (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
https://books.google.co.uk/books?id=H6k7AgAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=translanguaging+wei+li&source=bl&ots=pzeEnnlrrS&sig=rYeuJyCvJNmCG3gEePOEReLHZq0&hl=en&sa=X&ved=0CE8Q6AEwCDgKahUKEwjov6T7rv7GAhXF0xQKHbfGARI#v=onepage&q=translanguaging%20wei%20li&f=false

The emergence over the last 10 years of the analytic concept, 'Translanguaging', has had a forceful impact on the field of Applied Linguistics. This book addresses how it has contributed to our understandings of language, bilingualism and education. Ofelia García and Li Wei trace the development of the theory of Translanguaging and consider its relationship with traditional theories and models of language and bilingualism. Based on practices by students and teachers in a variety of educational contexts, this book describes how Translanguaging is used by bilingual learners to learn and by teachers to teach. Ultimately, the book affirms the transformative nature of translanguaging; it involves the act of languaging between and beyond systems that have previously been described as separate, and in so doing, new meanings emerge and new understandings are generated, transforming not only semiotic systems and speaker subjectivities, but also social structures. (Source: http://www.palgrave.com/page/detail/translanguaging-ofelia-garcia/?isb=9781137385758)

> 'Working within the Welsh tradition, Baker, who first translatd the Welsh term as 'translanguaging' defines it as the 'process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages' (2011: 288). Lewis, Jones and Baker further claim that in translanguaging,
>
> …both languages are used as a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and not least learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as wello as language production. (2012a:1).
>
> Both these definitions go beyond additive concepts of bilingualism, but yet refer to two languages. Translanguaging, for us, goes beyond the concept of the two languages of additive bilingualism or interdependence…' García & Wei (2014:20).
>
> García & Wei (2014:20)
>
> '…translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities contained by nation-states…'

8.5.2 Hibert, L & van der Walt, C. (2014), *Multilingual Universities in South Africa: Reflecting Society in Higher Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Focusing on the use of African languages in higher education, this book showcases South African higher education practitioners' attempts to promote a multilingual ethos in their classes. It is a first-time overview of multilingual teaching and learning strategies that have been tried and tested in a number of higher education institutions in South Africa. Despite language-in-education policies that extol the virtues of multilingualism, practice remains oriented towards English-only learning and teaching. In the multilingual contexts of local campuses, this book shows how students and lecturers attempt to understand their multiple identities and use the available languages to create multilingual learning environments. (Source: http://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781783091652)

8.5.3 Paulsrud, B. Y., (2014) *English-Medium Instruction in Sweden*. Stockholm: Stockholm University.

English-Medium Instruction in Sweden: Perspectives and practices in two upper secondary schools

Yoxsimer Paulsrud, BethAnne

Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Language Education.
2014 (English) Doctoral thesis, monograph (Other academic)

This thesis presents English-medium instruction (EMI) in the Swedish context, focusing on perspectives and practices in two schools. The research question is as follows: How and why is EMI offered, chosen, and practiced in the Swedish upper secondary school today? The aim is to explore the status of the educational option, the reasons for offering EMI to stakeholders, the stakeholders' beliefs about and goals of EMI, and the implementation of EMI in the classroom.

A survey of all upper secondary schools in Sweden was conducted to ascertain the spread of content teaching through a foreign language. The educational context was studied from an ecological perspective using methods based in linguistic ethnography. Language alternation, academic language, and language hierarchy were all considered. Interviews were analysed for content; and classroom language use was analysed for language choice and function. The concepts of affordance and scaffolding together with translanguaging were key. The de facto policies of the micro contexts of the schools were examined in light of the declared national policy of the macro context of Sweden.

The results indicate that the option in Swedish schools has not increased, and also tends to only be EMI—not Content and Language Integrated Learning (CLIL) or instruction through other languages. EMI is offered for prestige, an international profile, marketing potential and personal interest. EMI students are academically motivated and confident, and see the option as "fun". 100% EMI in the lessons is not the goal or the practice. Translanguaging is abundant, but how language alternation is perceived as an affordance or not differs in the two schools. One focuses on how the languages are used while the other focuses on how much each language is used.

In conclusion, the analysis suggests that a development of definitions and practices of EMI in Sweden is needed, especially in relation to language policy and language hierarchy.

Source: http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A715747&dswid=1126630 (accessed 22.09.2015).

8.6 Ardrawiad ymchwil: erthyglau academaidd

8.6.1 Creese, A. & Blackledge, A., (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp 20-35.

ABSTRACT

This article reviews recent scholarship in language, identity, and education. It critically reflects on developments in sociolinguistics as researchers have engaged with the dynamics and complexity of communication in superdiverse societies where people from an increased number of territories come into contact with one another, and where people have access to an increased range of online resources for communication. The authors focus in particular on recent scholarship on "translanguaging," examining research that has viewed identities as socially constructed in interaction and considering the relationship between language and identities in contexts where communication is mobile and complex. This article offers a critical summary of the implications of these developments for education in the 21st century. In order to illustrate these theoretical points, the authors present an empirical example of the performance of language and identity in education from their recent research.

Creese & Blackledge, (2015:20)

In this section we discuss language, identity, and education through the lens of translanguaging. García (2014) defined *translanguaging* both as an act of bilingual performance and as a bilingual pedagogy for teaching and learning. Coined initially in the 1980s (Williams, 1994, 1996) and subsequently developed in response to changing linguistic phenomena in schools and communities (Baker, 2001, 2006), the term has recently gained currency in discussions of multilingualism, especially in educational contexts (Baker, 2011; Blackledge & Creese 2010, Creese & Blackledge 2011; García, 2009, Li Wei, 2011). For García (2014), translanguaging refers to the flexible use of linguistic resources by bilinguals as they make sense of their worlds. She proposed that translanguaging as pedagogy has the potential to liberate the voices of language-minoritized students. A translanguaging approach to teaching and learning is not about code-switching, but rather about an arrangement that normalizes bilingualism without diglossic functional separation. Baker (2011, p.288) defined translanguaging as the process of "making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages." In the classroom, translanguaging approaches draw on all the linguistic resources of the child to maximize understanding and achievement. Thus, both or all languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organize and mediate understanding, speaking, literacy, and learning (Lewis, Jones, & Baker, 2012). García argued that bilingual families and communities translanguage in order to construct meaning. She further proposed that what makes translanguaging different from other fluid languaging practices is that it is transformative, with the potential to remove the hierarchy of languaging practices that deem some more valuable than others. Translanguaging, she argued, is about a new languaging reality, a new way of being, acting and languaging in a different social, cultural, and political context, allowing fluid discourses to flow, and giving voice to new social realities (García & Leiva 2014). Wei (2011, p. 1223) made a similar argument, that the act of translanguaging "is transformative in nature; it creates a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment." Hornberger and Link (2012) further conceptualized translanguaging in educational contexts, proposing that educators recognize, value, and build on the multiple, mobile communicative repertoires of students and their families. Translanguaging leads us away from a focus on languages as distinct codes to a focus on the agency of individuals engaged in using, creating, and interpreting signs for communication. Lewis et al. (2012, p. 665) argued that the distinction between code-switching and translanguaging is ideological, in that code-switching has associations with language separation, while translanguaging approves the flexibility of learning through two or more languages: "Particularly in the bilingual classroom, translanguaging as a concept tries to move acceptable practice away from language separation, and thus has ideological—even political—associations."

Creese & Blackledge, (2015:26)

8.6.2 Heugh, K. (2015) Epistemologies in multilingual education: translanguaging and genre-comparisons in conversation with policy and practice. *Language and Education,* 29:3, 280-285.

ABSTRACT
This paper draws attention to the central concern of authors in this issue, which is to offer translanguaging and genre theory as two promising pedagogical responses to education systems characterised by linguistic as well as socio-economic diversity. It also draws attention to the agency of teachers in the processes of engaging with the linguistic diversity of students. What lies at the heart of current provision of multilingual education in South Africa, the site of concern for most of the authors in this volume, is a systemic failure to engage productively with the linguistic and knowledge repertoires of students. On the one hand, there is misunderstanding of multilingualism in southern contexts and the country's multilingual education policy; on the other hand, there is a reluctance to engage with multilingualism within curriculum and assessment delivery. Translanguaging and genre, although conceptually originating from North Atlantic and Australian contexts, may well offer opportunities for students in southern contexts to expand their own linguistic repertoires and to bridge epistemological difference between community and school. (Heugh, 2015: 280)

Translanguaging, a term initially coined in relation to bilingualism in Wales (Lewis, Jones, and Baker 2012), has been popularised and redefined most notably through the work of, for example, García (2009) and García and Wei (2014). García's adoption of the term arises from a recognition that North Atlantic understandings of bilingual education, including some of her own earlier works, had been limited to 'parallel monolingual' models (Heller 1999). Translanguaging, as discussed in this volume, is understood as part of the process of communicating across and between different varieties of language/s. (Heugh, 2015: 281)

8.6.3 Palmer, D.K., Mateus, S.G., Martínez, R.A. & Henderson, K., (2014), Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom
The Modern Language Journal, 98, 3, (2014)

ABSTRACT
The policy of strict separation of languages for academic instruction dominates dual language bilingual education programming. This article explores the dynamic bilingual practices of two experienced bilingual teachers in a two-way dual language public school in Texas and contributes to current research problematizing language separation. Data included interviews, field notes, and classroom interaction video in a pre-kindergarten and a first grade classroom. The instructional practices of the two teachers suggested powerful strategies to promote bilingual identities. Drawing on identity theory, particularly the notions of positioning and investment, we attempt to contribute to recent research offering teachers potential translanguaging instructional strategies. These strategies include: (a) modeling dynamic bilingual language practices, (b) positioning students as bilingual (even before they are), and (c) celebrating and drawing attention to language crossing. In combining these strategies, teachers move toward using students' bilingual language practices as a resource for academic instruction.
(Palmer *et al.* 2014: 757)

Coined in the 1980s by Welsh educator Cen Williams, the term translanguaging was originally used to refer to the "planned and systematic use of two languages for teaching and learning inside the same lesson" (Lewis, Jones, & Baker, 2012, p. 643). Baker (2001) subsequently popularized the term internationally when he included it in the third edition of his *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. More recently, scholars in North America and England have extended and revived the term (Creese & Blackledge, 2010; García, 2009; Hornberger & Link, 2012). García (2009) extended translanguaging beyond classroom contexts and practices to include the flexible use of multiple linguistic resources across various everyday contexts, and she argued that this is the communicative norm in bilingual and multilingual communities. Indeed, in classrooms, homes, neighborhoods, and other language contact situations across the globe, this dynamic form of bilingualism is the norm (Auer, 1998; Menken & García, 2010; Milroy & Muysken, 1995). If our goal as educators is to develop bilingual students, it seems wise to normalize translanguaging in the classroom. Palmer *et al.* (2014: 759)

8.6.4 Velasco, P. & García. O (2014) Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners, *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37:1, 6-23.

ABSTRACT
This article makes the case for using translanguaging in developing the academic writing of bilinguals. It reviews the emerging literature on learning and teaching theories of translanguaging and presents theoretical understandings of biliteracy development and specifically on the teaching of writing to bilingual learners. The article analyzes five written texts produced by young bilingual writers in which translanguaging is used in the planning, drafting, and production stages of writing. It analyzes how and why translanguaging is used, as well as the effect it has in the development of writing and of voice. Translanguaging in writing is here proposed more as a self-regulating mechanism in which bilingual students can engage, rather than a pedagogy to be used in the teaching of writing itself. That is, the objective of this writing is not translanguaging itself, but the writing in one or the other constructed academic language that is the object of learning in school. Yet, the article makes it clear that even to develop the monolingual voice in writing that schools—and even bilingual schools—expect, a translanguaging approach has the most potential. (Valesco & Garcia, 2014:6)

In the recent past, terms that underline the interrelationship between language practices of bilinguals have emerged. These include *flexible bilingualism* (Creese & Blackledge, 2010), heteroglossia (Bailey, 2007), polylingualism (Jørgensen, 2010), metrolingualism (Otsuji & Pennycook, 2010), and *code meshing* (Michael-Luna & Canagarajah, 2007; Canagarajah, 2011). A term that has become widely accepted is translanguaging (TL), which was initially posited by the Welsh educator, Colin Williams (1996) and developed by García (2009) and many others, including Blackledge and Creese (2010), Canagarajah (2011), Creese and Blackledge (2010), Hornberger and Link (2012), Li (2011), and Lewis, Jones, and Baker, (2012a, 2012b). Translanguaging does not view the languages of bilinguals as separate linguistic systems. The term stresses the flexible and meaningful actions through which bilinguals select features in their linguistic repertoire in order to communicate appropriately. From this perspective, the language practices being learned by emergent bilinguals are in functional interrelationship with other language practices and form an integrated system. TL is more than code switching, which considers that the two languages are separate systems (or codes) and are "switched" for communicative purposes (for a full discussion on translanguaging, see García and Li, in press).

For García (2013), translanguaging is not a mere strategy. It comprises a bilingual theory of learning, especially for language-minoritized populations. In fact, translanguaging becomes the framework for conceptualizing the education of bilinguals as a democratic endeavor for social justice (García, 2013). Teaching practices that jeopardize this reality essentially undermine the right to learn of language-minority children.
(Valesco & Garcia, 2014:7)

8.6.5 Li Wei & Hua, Z. (2013) Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational SpaceThrough Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK. *Applied Linguistics 2013: 34/5: 516–535* doi:10.1093/applin/amt022

ABSTRACT
There are thousands of ethnic Chinese students from different backgrounds in British universities today, a fact that has not been fully appreciated or studied from an applied linguistics perspective. For example, there are third- or fourth-generation British-born Chinese; there are students from China, Taiwan, Hong Kong and Singapore who have received whole or part of their primary and secondary education in Britain; and there are Chinese students who completed their schooling in their home countries. To add to the diversity of the Chinese student population, several distinctive varieties of Chinese are spoken as well as different varieties of English and other languages. In terms of their choice of language and social networks, the Chinese students have several options, including, for example, staying with their own language variety group (e.g. Cantonese, Mandarin); staying with their own region-of-origin group (e.g. British-born, Mainland Chinese, Taiwanese, Hong Kong); and creating new transnational and multilingual groupings. This article focuses on a group of Chinese university students who have chosen to create transnational and multilingual networks. Through analysis of narrative data and ethnographic observations, we explore issues such as their socio-cultural identification processes, the interactions between their linguistic and political ideologies; their multilingual practices and what they have learned from being part of this new social space.
Li, W. & Hua, Z (2013:516)

In this article, we extend the notion of *translanguaging* that, in our view, best captures both the dynamic nature of multilingual practices of various kinds and the capacity of the de-/re-territorialized speaker to mobilize their linguistic resources to create new social spaces for themselves. Lewis *et al*. (2012a, b) trace the origin of the term *translanguaging* to the work of Williams (1994, 1996) who first used it to describe a pedagogical practice in bilingual classrooms where the input (e.g. reading and listening) is in one language and the output (e.g. speaking and writing) in another language. Baker (2006) discusses a range of potential advantages of translanguaging in the bilingual classroom in developing the learner's academic language skills in both languages. Garcı´a (2009) extended the notion of translanguaging to refer to 'multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds' (p. 45, original emphasis). As Lewis *et al*. (2012a, b) suggest, translanguaging continues to be regarded as a meaningful and creative pedagogical approach in multilingual classrooms (see also Creese and Blackledge 2010; Canagarajah 2011; Cenoz and Gorter 2011; Li 2011b). Wei, L. & Hua, Z (2013:519)

8.7 Ardrawiad ymchwil: cynhadleddau a seminarau

8.7.1 Andrews (2012) **Adborth Cynhadledd Ymchwil Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru**

Cynhadledd Addysg Ddwyieithog, Gwesty Park Plaza, Caerdydd, 27 Mawrth 2012

Tasg 1: adnabod gwahanol fathau o addysg ddwyieithog
Dim modd uniaethu ag unrhyw gategori yn y diagram
Categorïau'r golofn chwith yn amhosibl gan nad oes modd osgoi dwyieithrwydd
Dylai'r categorïau newid o un cyfnod allweddol i'r llall
Dylai ysgolion adnabod pynciau gwahanol i arbrofi gyda nhw yn ddwyieithog a pheidio â chyfyngu dwyieithrwydd i wyddoniaeth
Mwyafrif y disgyblion mewn rhai ysgolion yn dod o gartrefi di-Gymraeg; dylid manteisio ar ddwyieithrwydd y plant ond mae angen gwybod beth yw gallu'r plant yn y ddwy iaith
Prosiect Bwrdd yr Iaith yn sicrhau bod plant yn parhau i ysgol uwchradd Gymraeg ar ôl derbyn addysg gynradd Gymraeg
Pwysigrwydd cefnogaeth rhieni
Diffiniad Ofelia García ar gynllunio dyrannu iaith
Ydy hyn yn fwy perthnasol ar gyfer ysgolion sy'n cyflwyno'r Gymraeg fel ail iaith?
Byddai cynllunio o'r math yn codi safonau mewn ysgolion Cymraeg ail iaith
Pwysigrwydd cynhaliaeth a sgaffaldio ar gyfer disgyblion ail iaith – testun ymchwil ynddo'i hun
O safbwynt safonau, yr un disgwyliadau sydd gan Estyn ar gyfer pob ysgol
Awgrymu dileu'r term 'ail iaith'
Yn yr ysgolion sy'n dysgu pob pwnc heblaw'r Saesneg trwy gyfrwng y Gymraeg, mae safonau cyrhaeddiad y disgyblion yr un mor uchel yn y Saesneg â'r Gymraeg gan bod y sgiliau yn drosglwyddadwy

Tasg 2: defnyddio un neu ddwy iaith yn y dosbarth
Labelu disgyblion o 'gefndir di-Gymraeg': erbyn i ddisgyblion a drochwyd yn y Gymraeg yn yr ysgol gynradd gyrraedd yr ysgol uwchradd, nid yw'r ysgol yn gwahaniaethu rhyngddynt ar sail eu cefndir ieithyddol
Ar y llaw arall mae angen cadw'r gwahaniaethau cefndirol mewn cof wrth ystyried anghenion y disgyblion
Awgrymwyd bod y diagram yn fwy perthnasol i'r ysgol uwchradd a bod angen diagramau gwahanol ar gyfer y gwahanol gyfnodau allweddol
Trawsieithu mewn pynciau allgraidd
Ai diffyg deunydd Cymraeg sy'n gyfrifol am hyn?
Sawl enghraifft o'r trawsieithu ddigwyddodd yng nghyd-destun adnoddau ar-lein?
I ba fathau o ysgolion mae'r enghreifftiau yn perthyn?
Awgrymwyd y defnyddir mwy o Saesneg yn y pynciau craidd er mwyn sicrhau llwyddiant disgyblion mewn arholiadau
Trawsieithu yn ôl oedran
Gofynnwyd eto ai diffyg adnoddau Cymraeg sy'n sbarduno'r angen am drawsieithu?
Os yw'r adnoddau yn Saesneg fel arfer a'r tasgau yn Gymraeg, gellid dadlau mai datblygu Cymraeg y disgyblion yw'r nod
Tasg 3: manteision trawsieithu
Gellir dadlau bod egluro eu gwaith cartref i'w rhieni yn Saesneg yn fanteisiol i ddealltwriaeth disgyblion mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg
Mae darllen iaith dda yn arwain at wella safonau ysgrifenedig yn y ddwy iaith
Gellir cymharu testunau Cymraeg a Saesneg, er enghraifft darllen cerddi ar yr un thema ('Yr Eryr', 'The Eagle')
Arferai trawsieithu fod yn rhan o'r papur TGAU estynedig
Mae angen dethol cyfleoedd trawsieithu yn ofalus
Rhaid gofalu nad yw disgyblion cynradd yn cyfieithu yn lle trawsieithu
Mae angen bod yn ymwybodol o gyd-destun yr unigolyn

Cynhadledd Ymchwil Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru
Ysgol Addysg, Prifysgol Bangor
29 Mawrth 2012

Tasg 1: adnabod gwahanol fathau o addysg ddwyieithog
Enghraifft arall ar gyfer y diagram: disgyblion o ysgolion cynradd cyfrwng Cymraeg sy'n dewis derbyn eu haddysg uwchradd trwy gyfrwng y Saesneg, ond sy'n astudio Cymraeg iaith gyntaf
Pwysigrwydd dysgu mathemateg yn ddwyieithog yn hytrach na thrwy'r Saesneg yn unig; galluogi disgyblion i fanteisio ar ddysgu termau'r pwnc yn y ddwy iaith; llythrennedd deuol yn cefnogi dealltwriaeth fathemategol
Pwysigrwydd mesur profiad yr unigolyn yn ei gyfanrwydd o un cyfnod allweddol i'r llall; angen dull o dracio unigolion

Cefnogaeth helaeth ar gael i hwyr-ddyfodiaid o wledydd eraill sy'n dysgu Saesneg; angen mwy o gefnogaeth wrth ddysgu Cymraeg
Gwahaniaeth rhwng Cymraeg ysgrifenedig a'r iaith fyw gymunedol; rhai plant o gartrefi di-Gymraeg yn Set 1 yn y dosbarth Cymraeg ond yn dewis siarad Saesneg y tu allan i'r dosbarth, efallai oherwydd diffyg hyder yn eu Cymraeg llafar
Pwysigrwydd cyfoethogi iaith plant o gefndiroedd Cymraeg hefyd
Ydy addysgu dwyieithog yn glastwreiddio'r Gymraeg?
Gall addysgu dwyieithog effeithio ar safonau Cymraeg
Pwysigrwydd annog plant i ddefnyddio Cymraeg naturiol, a normaleiddio'r iaith
Pob athro yn athro iaith; angen sicrhau bod athrawon yn gwireddu eu potensial
Trawsieithu mewn pynciau allgraidd
Cwestiwn allweddol: oedd y newid iaith yn digwydd yn sgil cynllunio bwriadus neu ar hap a damwain?
Adnoddau sydd wrth wraidd trawsieithu
Pwysigrwydd sgiliau meddwl; angen defnyddio'r adnoddau diweddaraf, sydd ar gael ar-lein yn Saesneg yn unig gan amlaf

Tasg 3: manteision trawsieithu
Gellid hyrwyddo dwyieithrwydd trwy bwysleisio'r ffaith bod plant yn dysgu sgil trawsieithu
Gellir cyflwyno hyn fel mantais i rieni di-Gymraeg, hynny yw, os yw plant yn gallu egluro eu gwaith yn Saesneg, mae hyn yn profi eu bod wedi deall y gwaith
Gwendid trawsieithu: dim modd dilyn yr egwyddorion gyda disgyblion mewn ysgolion sy'n dysgu'r Gymraeg yn ail iaith; dim ond gyda disgyblion cyfrwng Cymraeg y gellir trawsieithu
Angen ffocysu ar ddisgyblion cyfrwng Saesneg
Pa ddull sydd fwyaf manteisiol – dysgu trwy gyfrwng un iaith yn unig neu trwy ddefnyddio trawsieithu?
Sut mae asesu sgiliau'r disgyblion?
Ym mha iaith/ieithoedd y dylid eu hasesu?
Cofrestru disgyblion ar gyfer arholiadau cyfrwng Cymraeg; dim cofnod o nifer y cwestiynau a atebir yn Gymraeg/Saesneg
Gall geirio cwestiynau arholiad beri anfantais i ddisgyblion; ymchwil ym Mro Morgannwg ar hyn, a thrafodaeth yn CBAC
Pob papur arholiad yn cael ei ysgrifennu'n Saesneg yn gyntaf
Pwysigrwydd defnyddio'r Termiadur Addysg er mwyn sicrhau cysondeb o safbwynt termau
Asesu myfyrwyr Addysg Uwch trwy gyfrwng y Gymraeg/Saesneg; iaith asesu yn fater i'w ystyried tu hwnt i addysg gynradd ac uwchradd
Testun ymchwil pellach: y ffactor pwysicaf yn yr ysgol uwchradd yw lefel Cymraeg y disgyblion ar ddiwedd Cyfnod Allweddol 2, yn hytrach na'u cefndir ieithyddol yn y cartref.

8.7.2 Paulsrud, B.Y. (2013). Translanguaging Model. E-mail 05.11.2013

From: BethAnne Yoxsimer Paulsrud [mailto:bethanne.paulsrud@isd.su.se]
Sent: 05 November 2013 20:57
To: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Subject: translanguaging model

Dear Dr. Jones,
I attended the fantastic Summer School on Bilingualism in 2012 at Bangor University and attended this course: Bilingual/Multilingual Education: Classrooms, Challenges and Research, with you as one of the teachers.
Either in a presentation you gave or in a document you gave us students, I saw a model of translanguaging, outlining teacher- and student-directed language alternation strategies. I used this model when I was conducting my own research in English-medium lessons in Swedish upper secondary schools and then adapted it based on what I observed. The problem is that I would of course like to credit you for the original model--as well as check that I am not actually plagiarizing your model--but I cannot find the original source. In my notes I had only written "Jones 200?."
I am enclosing the model I constructed based on the model I believe you presented to us on the course. If you could please have a look and direct me to the original source, I would be very grateful. Thank you!
My own research concerns, among other things, language alternation in the EMI classroom, investigating random code-switching, responsible code-switching, and translanguaging as different strategies with different functions. So I am really looking forward to your two upcoming publications on translanguaging.
Thank you again for your assistance.
Kind regards, BethAnne_____

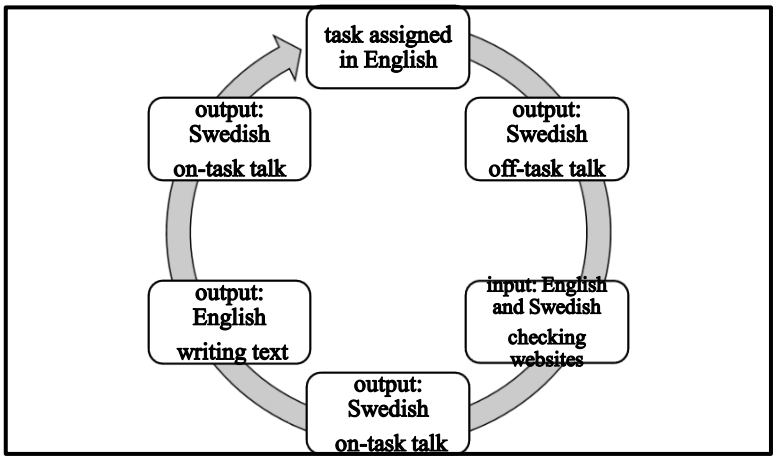
BethAnne Yoxsimer Paulsrud
PhD Student / Doktorand
Department of Language Education / Institutionen för språkdidaktik (ISD)
Stockholms universitet
106 91 Stockholm

Translanguaging model developed for thesis on English-medium instruction in the Swedish upper secondary school (2013) Based on Jones??

Translanguaging model	Input medium *(receptive language skills: listening/reading)*	Output medium *(productive language skills: speaking/writing)*
Teacher-directed translanguaging with teacher support for students on the English-medium program		
Instruction **In-class tasks** **Exams** **Materials**	English→ Swedish→	Swedish English
Student-directed translanguaging with minimum teacher direction undertaken by students on the English-medium program		
Group work	English→ English and Swedish (e.g. listening in English + reading in Swedish) Swedish→	Swedish English and Swedish (e.g. discussion in English + writing in Swedish) English

8.7.3 Paulsrud, B.Y. (2015). 'Translanguaging in the classroom: Affordance or constraint? 'Conference presentation. Dalarna University, Falun 2015.

Ffigwr 14: Ciwiau Trawsieithu (Paulsrud, 2015)



Tabl 15: *Example of student-directed translanguaging* (Paulsrud, 2015)

Translanguaging model	Input medium	Output medium
Student-directed	Content instruction	
	Swedish→ Teacher presents the lab instructions at the whiteboard in Swedish. Students process lesson in Swedish.	English and Swedish Students engage in discussion in mixed English and Swedish. Students write task in and receive help in Swedish.

Tabl 16: *Translanguaging Categories* (Paulsrud, 2015)

pedagogic translanguaging	*affordances* Planned, strategic language alternation offers learners access to the subject content in both languages.
	scaffolding Temporary, specific assistance at the point of need allows learners to continue participation in the lesson.
non-pedagogic translanguaging	Non-pedagogic and unplanned (e.g. marker of identity, social cohesion, play, personal function, regulatory language)

8.8 Gwybodaeth ychwanegol

8.8.1 E-mail Ofelia García/ Baker/Lewis/Jones/Andrews (01.03.10)

From: C.R.Baker [mailto:eds009@bangor.ac.uk]
Sent: 01 March 2010 09:17
To: William Gwyn Lewis <w.g.lewis@bangor.ac.uk>; Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>; Hunydd Andrews <h.andrews@bangor.ac.uk>; Garcia, Ofelia <OGarcia@gc.cuny.edu>
Subject: Translanguaging
Dear All,

Just found the attached (Creese, A., and Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94, 103-115.) on translanguaging. No mention of Cen Williams which is odd.

Best wishes.

Colin

From: ofelia.garciaotheguy@gmail.com [mailto:ofelia.garciaotheguy@gmail.com] **On Behalf Of** Ofelia Garcia
Sent: 01 March 2010 13:54
To: C.R.Baker <eds009@bangor.ac.uk>
Cc: William Gwyn Lewis <w.g.lewis@bangor.ac.uk>; Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>; Hunydd Andrews <h.andrews@bangor.ac.uk>
Subject: Re: Translanguaging

Colin,
I knew this was coming out but haven't read it. Thanks for sending it.
Blackledge and Creese refer here only to my Foreword to Makoni and Pennycook, where on p. xiii, I clearly say: "Cen Williams coined the Welsh term trawysiethu (translanguaging) to refer to a language education pedagogy.... etc...." They probably wrote this before they read my 2009 book (or didn't cite that which is also odd). But the issue is what words mean to different people, I think. For example, I clearly extend the meaning that Williams gave to "translanguaging." I'm copying below from a forthcoming book by TC Press. For me, translanguaging is not a pedagogy, but a sense-making languaging in the classroom, different from the sense that Williams gave it, I think. (I say I think only because it is difficult to find his work in English, and thus, I have to rely on you and what I have from Lewis. It would be great to read more).
So, although I always give credit to Williams for coining the term, the issue is what happens when others extend it, appropriate it, etc. For example, diglossia was clearly coined by Ferguson to refer to one language phenomenon. But Fishman extended it and gave it a meaning of its own.
And I would hope that people appropriate translanguaging in classrooms, giving it further meaning, according to their own realities.
If you want me to, I can gently remind Angela about this for the future. Maybe she's not aware? I know they also have a new book out, but I haven't even glanced at it.
Ofelia

García (2009a), extending Williams (cited in Baker, 2001, 2003, 2006), calls the process by which students and teachers engage in complex discursive practices in order to "make sense" of, and communicate in, multilingual classrooms *translanguaging.*[5] Translanguaging includes code-switching—the shift between two languages in context—but differs from it in significant ways, for it includes other bilingual practices that go beyond a simple switch of code, such as when bilingual students read in one language and then take notes, write, or discuss in another. In addition, the term helps to make the point that while it is true that, when seen from the outside, bilingual children tend to do their languaging through linguistic features that are socially categorized as belonging to one or another language, from the point of view of the bilingual speaker his or her discourse can just as reasonably be viewed as resulting from a single, coherent communicative system (Otheguy, 2009). This system is used by bilinguals to make sense of bilingual communities, bilingual families, and of classrooms with multilingual students. Translanguaging thus focuses on the complex languaging practices of bilinguals in actual communicative settings, and not on the use of language codes whose distinctness is monitored by the standardizing agencies of nation-states such as language academies, grammar books, and, of course, schools.

8.8.2 E-mail Jones / Baker (25.02.15)

From: Bryn Jones
Sent: 25 February 2015 15:55
To: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Cc: CRB (crb@dymafi.com) <crb@dymafi.com>
Subject: Translanguaging

…I'm preparing a presentation for a conference (in Sweden) about translanguaging http://www.du.se/translanguaging and came across the following reference:

Chellappan, K. (1982). Translanguage, Translation and Second Language Acquisition, In F. Eppert (Ed.), Papers on Translation: Aspects, Concepts, Implications, (pp.57-63), Singapore: SEMEO Regional Language Center. https://scholar.google.co.uk/scholar?hl=en&as_sdt=0,5&q=chellappan,+k+translanguage+1982

I just wanted to check if Chellappan's paper (1982) was published after the term was used in Wales…

From: Colin2 [mailto:crb@dymafi.com]
Sent: 25 February 2015 22:04
To: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Subject: Translanguaging

…I seem to remember locating Chellappan's paper (1982) in the early days of our ESRC project, getting it via inter-library loans, and finding that it had almost zero about translanguaging (and used translanguaging in a most 'odd' way). So never thought it worth referring to. But you may need to check this - memory plays strange tricks.

In terms of timing, Cen Williams and Dafydd Whittall invented the Welsh word 'trawsieithu' in the 1980s. When I asked Cen if he could be more precise, he said no - but I suspect it was after 1982.

I have not written this down in the past, but I do remember a meeting with Cen (I was his PhD Supervisor) in the mid to late 1980s. He talked about *trawsieithu* and we discussed an English word as a translation. He suggested 'translinguifying' which felt a little artificial and not 'popular' enough. I then suggested 'translanguaging' and it stuck. I had not come across the Chellappan paper then, so it was 'fresh'. Cen and I then used the word 'translanguaging' in our publications, but the original ideas around it are Cen's and not mine.

Ofelia Garcia was MLM's peer reviewer for a draft of Foundations, and that is where she first spotted it. She jumped on the idea, partly as i think she realised it had such positive associations, and then expanded its meaning. But the problem now is that it seems to mean many different things to different people - highly ambiguous…

8.8.3 E-mail Jones/Baker (01.04.10)

From: Bryn Jones
Sent: 01 April 2010 14:21
To: C.R.Baker <eds009@bangor.ac.uk>
Cc: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Subject: Translanguaging
…I will be discussing "The Role of Research in Bilingual Education" in Cardiff University on 19 April 2010. Examples of Translanguaging will feature in the presentation, and I would welcome your views about the following aspects:
-emergent translanguaging
-translanguaging cues

This is my initial attempt to explain pedagogy which I observed in schools in South Wales, and maybe this could be of interest to the delegates at the conference…

i. Translanguaging model

During this study (hitherto) two models of translanguaging become evident (see **Figure 1**):

i. Teacher-controlled
(the activity has been deliberately planned by the teacher)

ii. Pupil-controlled
(the activity has not been planned by the teacher)

Translanguaging Model	Input Medium (passive language skills: listening/ reading)	Output Medium (active language skills: speaking/writing)
Teacher-controlled	English Welsh	Welsh (mostly) English (mostly)
Pupil-controlled	English Welsh	Choice: Welsh and/or English Choice: English and/or Welsh

Figure 1: Model of translanguaging observed (hitherto)

ii. Aspects of teacher-controlled translanguaging:

a) Emergent Translanguaging (Trawsieithu Datblygol)

Williams (2002:47) explained that translanguaging is a strategy for pupils who have gained fairly good mastery of both languages, rather than an initial method for the introduction of a second language.

Current research undertaken at Bangor University into Bilingual Education in Schools in Wales has identified dual language pedagogy which can be classified as **emergent translanguaging**. Emergent translanguaging is the introduction and development of translanguaging in the classroom.
The teacher adopts a pivotal role to "scaffold" translanguaging activities undertaken in the classroom. This is particularly the case when translanguaging activities are initially introduced in the classroom.

Case Study: Religious Education in a KS2 classroom.
Topic: Jewish Festivals-Hanukkah
Number of pupils: 12 (4x Year 3, 4x Year 4, 4x Year 5/6)
Language profile of pupils:
8% fluent Welsh at home, 92% fluent Welsh in school
Class organisation: Group work (Year 3, Year 4, Year 5/6)
Teacher's role:

a) Teacher presented English only worksheet (Hanukkah) to Year 3 / 4 pupils (English is formally introduced in Year 3). The teacher explains: "Mae angen ichi ddewis pump ffaith ddiddorol a chofnodi yn y Gymraeg." (*You need to choose five interesting facts and record in Welsh*.)
b) Teacher asks all pupils to read information e.g. "Hanukkah is an eight-day celebration." "At Hanukkah Jewish people go to the synagogue to say prayers as a family. They meet their friends and play games."
c) Teacher asks the group to explain in Welsh what has been read in English.
d) Teacher repeats the pupils' responses in Welsh.
e) Teacher responds to pupils' code-switching, "Can you think of the Welsh term for…"
f) Teacher encourages pupils to elaborate on some responses in Welsh.
g) Teacher "models" a sentence structure in Welsh.
h) Teacher encourages pupils to write in Welsh.

Year 5/6 pupils:
a) Undertake translanguaging task independently.
b) Input: photocopied reading materials in English.
c) Output: written work in Welsh.

b) Translanguaging Cues (Ciwiau Trawsieithu)

The teacher offers language "cues" for the translanguaging activity.
Case Study:
Lesson: Geography
Topic: Migration
Age of pupils: Year 12 (16-17 years old)
Number of pupils: 16
Language profile: 100% fluent (Welsh Medium School)

Teacher's role:

a) Presents Powerpoint slide (in Welsh-see below).
b) Reads instructions on Powerpoint slide for translanguaging activity:

-Pupils to read English materials about theories of migration (e.g. Zelinsky, Stouffer).
-Pupils to think about ways to explain the theories in Welsh.
-Pupils to create Powerpoint presentation in Welsh (oral instruction given by teacher).
-Pupils to prepare information sheet in Welsh for class members (oral instruction given by teacher).

TASG BLWYDDYN 12

- **Mewn pâr / tri.**
- **Darllen am fodel mudo (Saesneg).**
- **Deall y ddamcaniaeth.**
- **Meddwl sut i egluro'r ddamcaniaeth mewn Cymraeg syml sy'n ddealladwy a chlir i weddill y dosbarth.**
- **Penderfynnu pa wybodaeth sydd fwyaf perthnasol.**
- **Cynllunio sioe Powerpoint ar bapur.**
- **Creu y sioe Powerpoint.**
- **Cyflwyno eich model i'r dosbarth.**
- **Darparu taflenni gwybodaeth i bob aelod o'r dosbarth.**

From: C.R.Baker [mailto:eds009@bangor.ac.uk]
Sent: 01 April 2010 15:55
To: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Subject: Re: Translanguaging
…I'm very happy with this - but you are now the expert and know this from the ground - the examples are excellent. Part of presenting at the conferences to get feedback and see what questions people are asking. It's always possible to learn from such occasions.

8.8.4 E-mail Jones / Paulsrud (04.12.15)

Från: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Skickat: den 4 december 2015 18:59
Till: BethAnne Paulsrud
Ämne: Translanguaging Request
Dear BethAnne,
Greetings from Wales!
I'm currently writing a report about Translanguaging in schools in Wales (for my PhD), and would like to include a comparative study about bilingual schools in Wales and Sweden.
Would you be willing for me to include the following diagrams which I came across in your PhD Thesis and your presentation in the Translanguaging Conference in Falun, April 2015? The source of all figures/tables will be acknowledged…

Vänliga hälsningar,
Bryn Jones

From: BethAnne Paulsrud [mailto:bethanne.paulsrud@biling.su.se]
Sent: 07 December 2015 08:30
To: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Subject: SV: Translanguaging Request
Dear Bryn,

I would be pleased if you used my tables and figures in your report. Of course, all my inspiration came from your work with Lewis and Baker, so much of my work is just an application of your ideas from the Welsh context. If you refer to the five categories, please do also give Fennema-Bloom credit. I am enclosing her thesis as well. Ofelia García was her supervisor…Vänliga hälsningar / Kind regards,

BethAnn

8.8.5 E-mail Williams / Jones (22.05.16)

From: Cen Williams [mailto:cen@dwniddim.com]
Sent: 22 May 2016 10:25
To: Bryn Jones <b.jones@bangor.ac.uk>
Cc: cen@dwniddim.com
Subject: Re: Ymholiad trawsieithu

Trawsieithu swyddogol a trawsieithu naturiol

Yn y swyddogol, mae trawsieithu'n cael ei osod fel dull dysgu a byddai disgwyl i'r disgyblion allu defnyddio'r eirfa a'r patrymau brawddegu, berfau ayb yn y ddwy iaith (ond o fewn eu gallu a'u datblygiad yn yr ail iaith ar y pryd).

Rhywbeth sy'n digwydd yn fwy naturiol yw'r llall lle mae'r geiriau, y patrymau brawddegu, y berfau ayb yn digwydd heb iddyn nhw sylweddoli hynny oherwydd bod eu gallu i ddefnyddio'r ail iaith yn cynyddu ac nad ydyn nhw mewn gwirionedd yn gosod ffiniau rhwng y ddwy. Gallai fod yn digwydd heb yn wybod iddyn nhw e.e. yn y gampfa, yn y gweithdy celf, ayb. lle mae angen ymateb yn sydyn, neu lle maen nhw'n trafod yn anffurfiol gyda disgybl arall a heb yn wybod iddyn nhw yn defnyddio'r ail iaith yn ogystal â'r gyntaf gan fod yr iaith gyntaf ac elfennau o'r ail yn rhan o'u cynhysgaeth ieithyddol nhw wrth iddyn nhw ddatblygu.

8.9 Rhestr Tablau a Ffigyrau

Rhif Tabl	Teitl	Tudalen
Tabl 1:	Rhestr Cyhoeddiadau Bryn Jones	**10**
Tabl 2:	Ysgolion cyfrwng Cymraeg a'u disgyblion, yn ôl awdurdod lleol, Ionawr 2016	**11**
Tabl 3:	Nifer y disgyblion 5 oed a throsodd, yn ôl cefndir ethnig, Ionawr 2012-16	**13**
Tabl 4:	*Nine fold classroom arrangement compared with age group of pupils* (Jones & Lewis, 2014)	**32**
Tabl 5:	Model Trawsieithu yn y Dosbarth (Jones, 2010)	**37**
Tabl 6:	*Language Arrangements within Bilingual Schools in Wales* (Jones & Lewis, 2014)	**43**
Tabl 7:	*Models of translanguaging observed in the classroom* (Jones & Lewis, 2014)	**45**
Tabl 8:	*Typology Based on Observation of the Use of Two Languages in a Classroom* (Lewis, Jones & Baker, 2013)	**51**
Tabl 9:	*Translanguaging Model* (Paulsrud, 2015)	**80**
Tabl 10:	Defnyddio trawsieithu yn y dosbarth (Paulsrud, 2015 yn seiliedig ar Fennema Bloom, 2008)	**84**
Tabl 11:	Trawsieithu yn y dosbarth mewn ysgolion dwyieithog yng Nghymru (addasiad o Jones, 2017)	**87**
Tabl 12:	Strategaethau defnyddio dwy iaith yn y dosbarth (Roberts et al., 2015)	**93**
Tabl 13:	Carfanau Iaith Cyngor Gwynedd (Cyngor Gwynedd, 2015)	**96**
Tabl 14:	Teipoleg Trefniadau Iaith mewn Dosbarthiadau Dwyieithog yn Ysgolion Cymru (Jones, 2015a)	**99**
Tabl 15:	*Example of Student-directed translanguaging* (Paulsrud, 2015)	**141**
Tabl 16:	*Translanguaging categories* (Paulsrud, 2015)	**141**

Rhif Ffigwr	Teitl	Tudalen
Ffigwr 1:	Cyfran y bobl sy'n gallu siarad Cymraeg, yn ôl grŵp oedran, 1991-2011 (Llywodraeth Cymru, 2012b)	**14**
Ffigwr 2:	Lleoliadau Ysgolion Prosiect Ymchwil Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Ngymru, 2007-2012	**29**
Ffigwr 3:	Trefniadau Iaith yn y Dosbarth (gwefan Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru)	**47**
Ffigwr 4:	*Language Arrangements within Bilingual Schools in Wales* (Lewis, Jones & Baker, 2012b)	**63**
Ffigwr 5:	Gwahanol Drefniadau Iaith yn y Dosbarth (Jones, 2015a)	**67**
Ffigwr 6:	Teipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru (Gwefan Addysg Ddwyieithog mewn Ysgolion yng Nghymru)	**75**
Ffigwr 7:	Sylwadau cynadleddwyr ynglŷn â Theipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru (Andrews, 2012)	**76**
Ffigwr 8:	*Poster 'Kaleidoscopic variety': Bilingual Education in Wales Today*	**83**
Ffigwr 9:	Modelau Trawsieithu yng Nghymru a Sweden (Jones, 2015b)	**85**
Ffigwr 10:	Teipoleg trawsieithu (yn seiliedig ar Lewis et al., 2012a; Paulsrud, 2014; Jones, 2017)	**89**
Ffigwr 11:	Enghreifftiau o drawsieithu yn y dosbarth (yn seiliedig ar Jones, 2017)	**91**
Ffigwr 12:	Trawsieithu mewn dosbarth ysgol gynradd (Cyfnod Allweddol 2)	**92**
Ffigwr 13:	Teipoleg Addysg Ddwyieithog yng Nghymru (yn seiliedig ar Lewis et al., 2012b; Jones, 2017)	**100**
Ffigwr 14:	Ciwiau Trawsieithu (Paulsrud, 2015)	**140**

8.10 Methodoleg

8.10.1 Sgediwl Arsylwi Dosbarth

SGEDIWL ARSYLWI DOSBARTH

Allwedd:

I1 = Disgybl Iaith 1 Cymraeg
I2 = Disgybl Iaith 2 Cymraeg
IC= Disgybl Cymysg Ieithyddol
A = Athro
C= Cymorthydd

1. Data cefndirol {[ ] =cell Excel}

[i] **[A]**Ysgol: e.e YS (Gweler RHESTR YSGOLION) **[B]**Cod: e.e. CO1
[ii] **[D]**Dyddiad: e.e. 02 09
[iii] **[E]**Amser: 1=am 2=pm **[F]**Hyd y sesiwn: ____munud
[iv] **[G]**Cyfanswm y disgyblion yn y dosbarth: ____
[v] **[H]***Cyfanswm y "newydd-ddyfodiaid" di-Gymraeg yn y dosbarth: ____
[vi] **[I]**Ystod oedran:____ **[J]**Sawl blwyddyn ysgol yn y dosbarth:____
[vii] **[K] [L]**Cydbwysedd rhyw (bechgyn:genethod) ____%B ____%G

2. **[C] Topig / pwnc y cyfnod arsylwi**: _____ (Gweler Rhestr Pynciau)

3. Proffil iaith y disgyblion yn y dosbarth (*gwybodaeth gan yr athro/athrawes*)
1a **[N]** Canran y disgyblion yn siarad Cymraeg yn rhugl drwy y cartref/ teulu: ……..
1b **[O]** Canran y disgyblion yn siarad Cymraeg yn rhugl drwy ddarpariaeth gyn-ysgol ac nid y teulu: ……..
1c **[P]** Canran y disgyblion yn siarad Cymraeg yn rhugl drwy yr ysgol: ……..
1d **[Q]** Canran y disgyblion nad ydynt eto'n rhugl yn y Gymraeg: ……..
(Dylai cyfanswm y pedwar uchod fod yn 100%)

2a**[R]** Canran y disgyblion yn gweithio trwy'r Gymraeg ar draws y cwricwlwm cyfan…..
2b**[S]** Canran y disgyblion yn gweithio trwy'r Gymraeg mewn rhai meysydd cwricwlwm: ……..
(Nodwch pa feysydd……)
2c **[T]** Canran y disgyblion nad ydynt yn gallu dilyn y cwricwlwm drwy'r Gymraeg: ……..
(Dylai cyfanswm y tri uchod fod yn 100%)

3a **[U]** Canran y disgyblion yn gweithio trwy'r Saesneg ar draws y cwricwlwm cyfan: ……..
3b **[V]** Canran y disgyblion yn gweithio trwy'r Saesneg mewn rhai meysydd cwricwlwm: ……..
(Nodwch pa feysydd ……)
3c **[W]** Canran y disgyblion nad ydynt yn gallu dilyn y cwricwlwm drwy'r Saesneg: ……..
(Dylai cyfanswm y tri uchod fod yn 100%)

4. **[X]** Iaith/ieithoedd yr athro/athrawes wrth gyfarch y dosbarth cyfan (*% yn Gymraeg*):
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[Y] Iaith/ieithoedd yr athro/athrawes gyda grwpiau *rhugl* yn y Gymraeg:
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[Z] Iaith/ieithoedd yr athro/athrawes gyda grwpiau nad ydynt yn *rhugl* yn y Gymraeg:
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr

[AA]Iaith yr athro/athrawes gydag unigolion *rhugl* yn y Gymraeg:
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AB] Iaith yr athro/athrawes gydag unigolion nad ydynt yn *rhugl* yn y Gymraeg:
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AC] Iaith yr athro/athrawes gyda grwpiau *cymysg-ieithyddol*:
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr

5. Iaith/ieithoedd y disgyblion (*% yn Gymraeg*):

[AD] Iaith/ieithoedd disgyblion *rhugl* yn y Gymraeg gyda`r athro/athrawes
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AE] Iaith/ieithoedd disgyblion *nad ydynt yn rhugl* yn y Gymraeg gyda'r athro/athrawes
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AF] Iaith/ieithoedd disgyblion *rhugl* yn y Gymraeg mewn grŵp bach
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AG] Iaith/ieithoedd disgyblion *nad ydynt yn rhugl* yn y Gymraeg mewn grŵp bach
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AH] Iaith/ieithoedd disgyblion *rhugl* yn y Gymraeg yn siarad yn unigol efo'i gilydd
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AI] Iaith/ieithoedd disgyblion *nad ydynt yn rhugl* yn y Gymraeg yn unigol efo'i gilydd
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr
[AJ] Iaith/ieithoedd disgyblion mewn grwpiau *cymysg-ieithyddol*:
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr

6. [AK] **Addysgu iaith** *(e.e. cefnogaeth ramadegol/ strwythurol amlwg neu ymhlyg)***.**
Swm: 1=□*nag* oes 2=□ 1-2 waith 2=□ 2+ gwaith
Enghreifftiau: =

7. [AL] Yn seiliedig ar **arsylliad dosbarth**, beth oedd strategaeth a defnydd yr athro/athrawes o safbwynt defnyddio **dwy** iaith yn y dosbarth: *(e.e. ymgais i wahanu; cyfieithu; trawsieithu; sgaffaldio ar gyfer disgyblion nad ydynt yn rhugl; disgyblion yn troi o'r Gymraeg i'r Saesneg).*

8. [AM] Yn seiliedig ar **arsylliad dosbarth**, beth oedd y rhesymau pam fod athrawon/disg. yn newid iaith?

9. [AN] Yn seiliedig ar **gyfweliad gyda'r athro/athrawes**, beth oedd y strategaeth o safbwynt defnyddio dwy iaith yn y dosbarth:
(e.e. ymgais i wahanu; cyfieithu; trawsieithu; sgaffaldio ar gyfer disgyblion nad ydynt yn rhugl).

10. **[AO]** Yn seiliedig ar **arsylliad dosbarth/cyfweld disgyblion,** pam a phryd y mae disgyblion yn meddwl eu bod yn defnyddio Cymraeg a Saesneg yn y dosbarth.

11. [AP] Beth yw eich arfer chi pan fo disgybl/neu grŵp bychan yn troi i'r Saesneg pan fo disgwyl iddynt drafod/ateb yn Gymraeg ?
1=anwybyddu 2=atgoffa 3=ceryddu 4= disodli 5=cyfieithu
6= troi i`r Saesneg 7= eraill (eglurwch)

12. **[AQ]** Beth yw eich arfer chi pan fo disgybl/neu grŵp bychan yn troi i'r Gymraeg pan fo disgwyl iddynt drafod/ateb yn Saesneg ?
1=anwybyddu 2=atgoffa 3=ceryddu 4= disodli 5=cyfieithu
6=troi i'r Gymraeg 7= eraill (eglurwch)

8.10.2 Cyfweliad Prif/Athrawon

CYFWELIAD PRIFATHRAWON / ATHRAWON

Dylech gyfweld y Pennaeth a sampl cyfleus o Ddirprwyon/athrawon profiadol ac athrawon mewn dosbarthiadau nad ydych wedi ymweld â nhw.

1. **[A]**Ysgol: **[B]** Cod (gweler rhestr)
[C] Dyddiad y cyfweliad:
[D]Nifer y disgyblion yn yr ysgol (ll/a) ..…... **[E]** (rh/a) ……..
[F] Nifer yr 'hwyrddyfodiaid' di-Gymraeg yn yr ysgol yn ystod y 12 mis diwethaf: ……

[G] Cymhareb SCE yn yr ysgol (amcangyfrif athro/awes):
1=100% 'dosbarth canol' □ 2=90: 10 □ 3=80:20 □ 4=70:30 □
5=60: 40 □ 6=50:50 □ 7=40:60 □ 8=30:70 □
9=20:80 □ 10=10:90 □ 11=100% dosbarth gweithiol □ 12=ansicr
[Ticiwch yma pan fydd data Cyfrifiad ynghylch SCE wedi'i ychwanegu at y daenlen]: □

2. Y person a gyfwelir
[H] Rhyw: □ Gwryw=1 □ Benyw=2
[I] Safle yn yr ysgol: 1=Pennaeth□ 2=Dirprwy□ 3=cydgysylltydd iaith□
4=pennaeth adran□ 5=athro□
[J] Nifer blynyddoedd o brofiad fel athro/awes:
[K]Gallu yn y Gymraeg: □ 1=Rhugl □ 2=Gweddol rugl □ 3=Peth Cymraeg
□ 4=Ychydig □ 5=Dim

3. Dyraniad /defnydd iaith ar draws yr ysgol
[cwestiwn i Bennaeth/Dirprwy/Cydgysylltydd iaith]

(i) Beth yw **arfer** yr ysgol ynghylch defnyddio ieithoedd mewn gwahanol feysydd cwricwlaidd/ pynciau/themâu (e.e. mathemateg, gwyddoniaeth, addysg gorfforol, prosiectau/chwarae) ?

1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2 □ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4 □ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7 □ Ddim yn gwybod/ansicr 8. Ffrydio ieithyddol:defnydd iaith amrywiol

Ysgol gynradd	Ysgol uwchradd
Cyfnod Sylfaen • **[L]** Datblygiad Personol a Chymdeithasol, Lles ac Amrywiaeth Ddiwylliannol • **[M]** Sgiliau Iaith, Llythrennedd a Chyfathrebu • **[N]** Datblygu'r Gymraeg • **[O]** Datblygiad Mathemategol • **[P]** Gwybodaeth a Dealltwriaeth o'r Byd • **[Q]** Datblygiad Corfforol • **[R]** Datblygiad Creadigol Cwricwlwm Cenedlaethol • **[S]** Mathemateg • **[T]** Gwyddoniaeth • **[U]** Dylunio a Thechnoleg • **[V]** Technoleg Gwybodaeth a Chyfathrebu • **[W]** Ieithoedd Modern Tramor • **[X]** Hanes • **[Y]** Daearyddiaeth • **[Z]** Celf a Dylunio • **[AA]** Cerddoriaeth • **[AB]** Addysg Gorfforol • **[AC]** Addysg Grefyddol	Cwricwlwm Cenedlaethol • **[AD]** Mathemateg CA3 **[AE**]=M CA4 **[AF**]=MCA5 • **[AG]** GwyddoniaethCA3 **[AH**]=G CA4 **[AI]** G CA5 • **[AJ]** Dylunio a ThechnolegCA3 **[AK**]=DT CA4 **[AL**]=DT CA5 • **[AM]** Technoleg Gwybodaeth a Chyfathrebu CA3 **[AN**]= TGC CA4 **[AO**]=CA5 • **[AP]** Ieithoedd Modern Tramor CA3 **[AQ**]=IMT CA4 **[AR**]=IMT CA5 • **[AS]** Hanes CA3 **[AT**]=H CA4 **[AU**]=H CA5 • **[AV]** Daearyddiaeth CA3 **[AW**]=D CA4 **[AX**]=D CA5 • **[AY]** Celf a Dylunio CA3 **[AZ**]=CD CA4 **[BA**]=CD CA5 • **[BB]** Cerddoriaeth CA3 **[BC**]=C CA4 **[BD**]=C CA5 • **[BE**] Add Gorff. CA3 **[BF**]=AG CA4 **[BG**]=AG CA5 • **[BH]** Addysg Grefyddol CA3 **[BI**]=AGr CA4 **[BJ**]=AGr CA5 • **[BK]** Galwedigaethol/Eraill= Gal/E CA4 /CA5 (e.e.Gofal Plant/Cyfryngau) **LLWYBRAU DYSGU 14-19**

(ii) [AO] Beth yw cyfanswm yr amser cwricwlaidd trwy'r Gymraeg … (a thrwy'r Saesneg) ?
[BL]=%Blynyddoedd Cynnar yn Gymraeg **[BM]**=%Blynyddoedd Cynnar yn Saesneg
[BN]=%CA2 trwy`r Gymraeg **[BO**]=%CA2 trwy'r Saesneg
[BP]=%CA3 trwy`r Gymraeg **[BQ**]=%CA3 trwy`r Saesneg
[BR]=%CA4 trwy`r Gymraeg **[BS**]=%CA4 trwy'r Saesneg
[BT]=% CA5 trwy'r Gymraeg **[BU]**=%CA5 trwy'r Saesneg
(iii) **[BV**] Oes yna newid yn yr amser a ddyrennir i Gymraeg/Saesneg o fewn blwyddyn/ar draws blynyddoedd/cyfnodau allweddol ? 1=oes□ 2=nag oes□

4. Dyraniad/defnydd iaith o fewn pynciau unigol yn y dosbarth
[cwestiynau i athrawon unigol/athrawon pynciol]

(i) **[BW]** Ydych chi'n credu bod gan eich ysgol **bolisi** ynghylch gwahanu/integreiddio'r defnydd o'r ddwy iaith yn y dosbarth ?
1=oes□ 2=nag oes□
(ii) Sut ydych chi'n dehongli'r polisi yn eich addysgu ?
(iii) **[BX]** Beth yw eich strategaeth/safbwynt/arfer ynghylch defnyddio'r ddwy iaith yn y dosbarth: *(e.e. ymdrech i wahanu'r ddwy iaith cyfieithu; trawsieithu; sgaffaldio ar gyfer y rhai nad ydynt yn rhugl a.y.y.b.)?*
(iv)**[BY]** Pryd a pham fyddech chi'n newid o un iaith i'r llall yn y dosbarth ?
(v) Beth yw cyfanswm yr amser cwricwlaidd trwy'r Gymraeg … (a thrwy'r Saesneg) ?
[BZ]=%trwy'r Gymraeg [**CA**]=%trwy'r Saesneg
(vi) **[CB]** Oes yna newid yn yr amser a ddyrennir i Gymraeg/Saesneg o fewn blwyddyn / ar draws blynyddoedd/ cyfnodau allweddol ?
1=oes□ 2=nag oes□
(vii) **[CC]** Beth yw eich arfer chi pan fo disgybl/neu grŵp bychan yn troi i'r Saesneg pan fo disgwyl iddynt drafod/ateb yn Gymraeg ?
(viii) **[CD]** Beth yw eich arfer chi pan fo disgybl/neu grŵp bychan yn troi i'r Gymraeg pan fo disgwyl iddynt drafod/ateb yn Saesneg ?

Asesu [CE]
5. Beth yw **arfer** yr ysgol o safbwynt asesu iaith/ieithoedd, e.e. tasgau anstatudol, papurau arholiad TGAU?
1=Cymraeg(cyfeiriwch at bynciau penodol) 2=Saesneg(cyfeiriwch at bynciau penodol)
3=dwyieithog(cyfeiriwch at bynciau penodol) 4=eraill(eglurwch)

Cefnogaeth ieithyddol [CF]
6. Beth yw **arfer** yr ysgol o safbwynt rhoi cefnogaeth ieithyddol, sgaffaldio ieithyddol ar gyfer disgyblion nad ydynt yn rhugl yn y Gymraeg (ar wahân i wasanaeth athrawon bro)?
1=athro arall 2=cymhorthydd dosbarth 3=cefnogaeth athro 4= eraill(eglurwch)

Cyswllt cartref/gwaith cartref [CG]
7. Beth yw **arfer** yr ysgol o safbwynt iaith gwaith cartref/pan fo disgyblion yn mynd â llyfrau darllen adref efo nhw ?
1=Cymraeg 2=Saesneg 3=dwyieithog 4=cefnogaeth ychwanegol i'r rhiant/gwarchodwr

8.Beth yw dewis rhieni/gwarchodwyr Cymraeg a di-Gymraeg ynghylch y defnydd o'r ddwy iaith yn yr ysgol ? (gohebiaeth ysgol)
CELL **[CH]** Rhieni/gwarchodwyr Cymraeg 1=Cymraeg 2=Saesneg 3=dwyieithog
CELL [**CI]** Rhieni/gwarchodwyr Saesneg 1=Cymraeg 2=Saesneg 3=dwyieithog

Hyfforddiant [CJ]
9. Gawsoch chi hyfforddiant cychwynnol ynghylch defnyddio Cymraeg a Saesneg yn y dosbarth ?
1=do(eglurwch) 2=naddo

10.Gawsoch chi hyfforddiant mewn-swydd ynghylch defnyddio Saesneg a Chymraeg yn y dosbarth ? Pa gyngor/arweiniad gawsoch chi ?
[CK] 1=Do(beth & phryd) 2=naddo

8.10.3 Sgediwl Arsylwi Ysgol

SGEDIWL ARSYLWI YSGOL

1. **[A]**Ysgol: [B] Cod:
[C] Dyddiad yr arsylliad:
[D] Nifer y disgyblion yn yr ysgol (ll/a) ..…...
[E] Nifer y disgyblion yn yr ysgol (rh/a) ……..
[F]]Nifer yr 'hwyrddyfodiaid' di-Gymraeg yn yr ysgol yn ystod y 12 mis diwethaf: ……

[G]Arsylliad 1. Ethos/amgylchedd Gymraeg yr ysgol a'r dosbarthiadau (e.e. arddangosfeydd, cyhoeddiadau, cyfarfodydd, adnoddau, llyfrau – maint ac ansawdd, yn y coridorau, neuadd, muriau yn y dosbarthiadau).

1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2□ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4□ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7□ Ddim yn gwybod/ansicr

[H]Arsylliad 2. Proffil Cymraeg **athrawon** yr ysgol (yn cynnwys cymorthyddion, staff ategol). Ychwanegwch nodiadau ar ruglder, defnydd, hyder ieithyddol, ac agweddau.
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2□ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4□ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7□ Ddim yn gwybod/ansicr

[I]Arsylliad 3. Proffil Cymraeg ***holl* staff eraill** yr ysgol (e.e. cogyddion, glanhawyr). Ychwanegwch nodiadau ar ruglder, defnydd, hyder ieithyddol, ac agweddau.
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2□ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4□ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7□ Ddim yn gwybod/ansicr

[J]Arsylliad 4. Defnydd yr athro/athrawes o'r ddwy iaith gyda disgyblion mewn gweithgareddau heblaw dysgu e.e. rheolaeth, disgyblaeth.
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2□ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4□ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7□ Ddim yn gwybod/ansicr

[K]Arsylliad 5. Iaith y buarth
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2□ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4□ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7□ Ddim yn gwybod/ansicr

[L]Arsylliad 6. Defnydd technolegol o iaith (bwrdd gwyn rhyngweithiol, WFE a.y.y.b.)
1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%) 2□ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%) 4□ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%) 6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7□ Ddim yn gwybod/ansicr

[M]Arsylliad 7. Defnydd o wasanaethau cefnogi'r Gymraeg (athrawon bro)

1=athrawon bro 2= cymhorthydd dosbarth 3= eraill (eglurwch)
[N]Arsylliad 8. Gweithredu'r Cwricwlwm Cymreig yn yr ysgol
1=ydy 2=nac ydy

[O] Faint yn weithredol:
1 (90% to 100%) *2* (67% to 89%) *3* (51% to 66%) *4* (34% to 50%)
5 (11% to 33%) *6* (0% to 10%) *7* Dim yn gwybod/ansicr

8.10.4 Tystiolaeth Ychwanegol

TYSTIOLAETH YCHWANEGOL

Tystiolaeth 1. Deilliannau cyrhaeddiad ieithyddol (e.e. profion, canlyniadau arholiad a.y.y.b.) mewn iaith ac ar draws y cwricwlwm a thu allan i'r cwricwlwm (e.e. hunan-dyb, hunaniaeth, cynnydd, cyflogaeth). Adroddiad Estyn ar yr ysgol. Canlyniadau TGAU. Proffiliau unigol / perfformiad mewn profion/tasgau; % arholiadau trwy'r Gymraeg; rhuglder yn 11 oed.

[Ticiwch yma pan ychwanegir y data at y daenlen]: ☐

CELL **A**=Adroddiad Estyn 1=oes☐ 2=nag oes☐
CELL **B**=%arholiadau trwy`r Gymraeg
CELL **C** Canlyniadau TGAU %Cymraeg I1
CELL **D** Canlyniadau TGAU %Cymraeg I2
CELL **E** % rhuglder yn 11 oed

Tystiolaeth 2. Amserlen yr ysgol o safbwynt faint o amser cwricwlaidd trwy'r Gymraeg a'r Saesneg (os yw ar gael) er mwyn gwirio'r cyfweliad.

[Ticiwch yma pan ychwanegir y data at y daenlen]: ☐

CELL **F**

1□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Gymraeg (90% - 100%)
2□ Mwyafrif yn Gymraeg (67% - 89%)
3□ Cymysg ond mwy o Gymraeg (51% - 66%)
4□ Cymysg ond mwy o Saesneg (34% - 50%)
5□ Mwyafrif yn Saesneg (11% - 33%)
6□ Y cyfan/Bron y cyfan yn Saesneg (0% - 10%)
7□ Ddim yn gwybod/ansicr

Tystiolaeth 3. Data demograffeg y Cyfrifiad ynglŷn â'r dalgylch sy'n gosod polisïau dyraniad ieithoedd y dosbarth mewn cyd-destun

[Ticiwch yma pan ychwanegir y data at y daenlen]: ☐

CELL **G**

Tystiolaeth 4. Traddodiadau iaith yr ysgol (hanesyddol), polisi AALl ynghylch dyraniad ieithyddol, cysylltiadau gyda'r rhieni a'r gymuned. Gwleidyddiaeth leol a rhanbarthol ynghylch dwy iaith/addysg ddwyieithog/addysg Gymraeg. Polisi'r ysgol ynghylch defnydio'r Gymraeg a'r Saesneg (casglwch unrhyw dystiolaeth o'r ysgol).

[Ticiwch yma pan ychwanegir y data at y daenlen]: ☐

CELL **H** Traddodiadau iaith yr ysgol

1=traddodiad hir 40 mlynedd☐ 2=traddodiad canolig 20 mlynedd☐ 3=traddodiad byr☐

Tystiolaeth 5. Clipiau fideo

☐ Ticiwch os byddwch wedi ffilmio

☐ Ticiwch os bydd un neu fwy o glipiau yn werth eu hystyried ar gyfer y Pecyn Hyfforddi

8.10.5 SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

Defnyddio SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) i goladu data

SPSS Variable Labels

SCHOOL Name of school/
LESSON Number of lessons observed/
KS Key Stage/
SUBJECT Subject of lesson/
MONTH Month of observation/
YEAR Year of observation/
TIME Time of observation/
LENGTH Length of observation/
NPUPILS Total number of pupils in class/
Newcom Total number of newcomers in class/
SYEAR School year of pupils/
YrGroups Total number of year groups in class/
MALE Percentage number of male members in class/
FEM Percentage number of female members in class/
LP1a Percentage of pupils fluent Welsh speaking via home and family/
LP1b Percentage of pupils fluent Welsh speaking via pre-school and not family/
LP1c Percentage of pupils fluent Welsh speaking via school/
LP1d Percentage of pupils not yet fluent in Welsh/
LP2a Percentage of pupils able to work in all the curriculum through Welsh/
LP2b Percentage of pupils able to work partly in curriculum through Welsh/
LP2c Percentage of pupils not able to work in curriculum through Welsh/
LP3a Percentage of pupils able to work in all the curriculum through English/
LP3b Percentage of pupils able to work *partly* in curriculum through English/
LP3c Percentage of pupils not able to work in curriculum through English/
LTWC Language(s) used by the teacher when addressing the whole class/
LTFWG Language(s) used by the teacher with *fluent* Welsh groups/
LTNFWG Language(s) used by the teacher with *non-fluent* Welsh groups/
LTFWI Language used by the teacher with *fluent* Welsh individuals/
LTNFWI Language used by the teacher with *non-fluent* Welsh individuals/
LTMLG Language used by the teacher with *mixed -language* groups/
Lfwpt Language(s) used by *fluent* Welsh pupils when talking to teacher/
Lnfwpt Language(s) used by *non-fluent* Welsh pupils when talking to teacher /
LfwpGr Languages(s) used by *fluent* Welsh pupils when talking together in small group/
LnfwpGr Languages(s) used by *non-fluent* Welsh pupils when talking together in small group/
LfwpIn Languages(s) used by *fluent* Welsh pupils when talking individually to each other/
LnfwpIn Languages(s) used by *non-fluent* Welsh pupils when talking individually to each other/
LPMLG Language(s) used by pupils in *mixed–language* groups/
Lteaching Language teaching/
TStrat2lan Observation of teacher's strategy regarding the use of two languages in classroom/
ObsT_Psw Reasons why teachers/pupils switch languages/
TeachSwit Interview of teacher's strategy regarding the use of two languages in classroom/
PupilSwit When and why do the pupils think they use Welsh and English in the classroom/
SwitW2E Teacher's practice if a pupil small group switches to English when they are expected to discuss in Welsh/
SwitE2W Teacher's practice if a pupil small group switches to Welsh when they are expected to discuss in English/

SPSS Value Labels

SCHOOL (1)YS (2)Tw (3)H (4)Y (5)B (6)Llg (7)TJ (8)P (9)G (10)YD (11)Br (12)Lldd (13)YB (14)Ba (15)Rh (16)YBD (17)Llb (18)G (19)YLl (20)D (21)YG (22)P (23)R (24)PL (25)Gwa (26)P (27)YP (28)F (29)M/

LESSON (1) Observation 1 (2) Observation 2 (3) Observation 3 (4) Observation 4 (5) Observation 5 (6) Observation 6 (7) Observation 7 (8) Observation 8 (9) Observation 9/

KS (1) Foundation Phase (2) KS2 (3) KS3 (4) KS4 (5) KS5/

SUBJECT (1) Personal and Social Development (2) Language Literacy and Communication (3) Welsh Language Development (4) Mathematical Development (5) Knowledge and Understanding of the World (6) Physical Development (7) Creative Development (8) Mathematics (9) Science (10)Design and Technology (11) ICT (12) MFL (13) History (14) Geography (15) Art and Design (16) Music (17) PE (18) RE (19) Vocational/

MONTH (1) January (2) February (3) March (4) April (5) May (6) June (7) July (8) August (9) September (10) October (11) November (12) December/

YEAR (2007) 2007 (2008) 2008 (2009) 2009 (2010) 2010/

TIME (1) Morning (2) Afternoon/

LENGTH OF SESSION (20) 20minutes (30) 30minutes (35) 35minutes (40) 40minutes (45) 45minutes (50) 50minutes (55) 55minutes (60) 60minutes (75) 75minutes (80) 80minutes (120)120minutes/

SCHOOL YEAR (0) Year 0 (1) Year 1 (2) Year 2 (3) Year 3 (4) Year 4 (5) Year 5 (6) Year 6 (7) Year 7 (8) Year 8 (9) Year 9 (10) Year 10 (11) Year 11 (12) Year 12 (13) Year 13 (14) Nursery/

LANGUAGE PROFILE OF PUPILS
LP1a (999)Missing/ LP1b (999)Missing/ LP1c (999)Missing/ LP1d (999)Missing/ LP2a (999)Missing/ LP2b (999)Missing/ LP2c (999)Missing/ LP3a (999)Missing/ LP3b (999)Missing/ LP3c (999)Missing/

LTWC to LPMLG (1) All Almost in Welsh (2) Predominantly Welsh (3) Mixed more Welsh (4) Mixed more English (5) Predominantly English (6) All almost in English (7) Not known or unsure (8) NA/

Lteaching (1) None (2) One or two (3) Three or over/

TStrat2lan (1) Attempt to separate (2) Translation (3) Translanguaging (4) Scaffolding for learner (5) Teacher responds to language of pupil (6) Use of one language L2 immersion (7) Combinations (8) Random use of two languages (9) Bilingual terminology (10) Use of one language L1/

ObsT/Psw (0) NA (1) BICS (2) CALP (3) Linguistic (4) Scaffolding for non- fluent (5) Teacher responds to language of pupil (6) Pupil responds to language of teacher pupil (7) Teacher control discipline (8) Combinations (9) Use of resources and ICT (10) No obvious strategy (11) Other/

TeachSwit (0) Missing (1) Attempt to separate (2) Translation (3) Translanguaging (4) Scaffolding for learner (5) Teacher responds to language of pupil (6) Pupil responds to language of teacher and or pupil (7) Combinations (8) Random use of two languages (9) Bilingual terminology (10) Use of one language (11) Other/

PupilSwit (0) Missing (1) To gain understanding (2) To complete subject task (3) To communicate with the teacher (4) To communicate with other pupils (5) Combination (6) Other (7) No obvious reason/

SwitW2E (0) Missing (1) Ignore (2) Reminder (3) Rebuke (4) Supersede (5) Translate (6) Switch to English (7) Other (8) Combinations /

SwitE2W (0) Missing (1) Ignore (2) Reminder (3) Rebuke (4) Supersede (5) Translate (6) Switch to English (7) Other (8) Combinations /

SPSS Data View

100 lessons April 2011.sav [DataSet1] - IBM SPSS Statistics Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Direct Marketing Graphs Utilities Add-ons Window Help

1 : SCHOOL 1

	SCHOOL	LESSON	KS	SUBJECT	MONTH	YEAR	TIME	LENGTH
1	1	1	3	3	4	2008	1	50
2	1	2	3	3	4	2008	1	50
3	1	3	4	3	4	2008	2	50
4	1	4	3	2	4	2008	2	50
5	1	5	4	2	4	2008	1	50
6	1	6	3	4	4	2008	1	50
7	1	7	4	3	4	2008	1	50
8	1	8	4	4	4	2008	1	55
9	1	9	3	2	4	2008	2	50
10	2	1	1	1	12	2007	1	60
11	2	2	2	2	12	2007	1	60
12	2	3	1	1	12	2007	2	60
13	2	4	2	3	12	2007	2	60
14	3	1	1	1	10	2008	1	60
15	3	2	1	1	10	2008	1	60
16	3	3	1	1	10	2008	2	60
17	3	4	1	1	10	2008	2	30
18	4	1	4	4	3	2009	1	50
19	4	2	5	3	3	2009	1	50
20	4	3	3	3	3	2009	1	50
21	4	4	3	4	3	2009	1	50
22	4	5	3	4	5	2010	2	50
23	4	6	3	3	5	2010	2	50
24	5	1	1	1	6	2008	1	60
25	5	2	1	1	6	2008	1	60
26	5	3	2	3	6	2008	1	60
27	6	1	2	2	9	2009	1	60
28	6	2	2	2	9	2009	1	60

Data View | Variable View

SPSS Variable View

100 lessons April 2011.sav [DataSet1] - IBM SPSS Statistics Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Direct Marketing Graphs Utilities Add-ons Window Help

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
1	SCHOOL	Numeric	11	0	Name of school	{1, YSHO}...	None	11	Right	Nominal	Input
2	LESSON	Numeric	11	0	Number of les...	{1, Observ...	None	11	Right	Scale	Input
3	KS	Numeric	11	0	Key Stage	{1, Age Gr...	None	11	Right	Ordinal	Input
4	SUBJECT	Numeric	11	0	Subject of less...	{1, Inter-di...	None	11	Right	Nominal	Input
5	MONTH	Numeric	11	0	Month of obse...	{1, Januar...	None	11	Right	Ordinal	Input
6	YEAR	Numeric	11	0	Year of observ...	{2007, 200...	None	11	Right	Scale	Input
7	TIME	Numeric	11	0	Time of observ...	{1, Morning...	None	11	Right	Nominal	Input
8	LENGTH	Numeric	11	0	Length of obse...	{20, 20min...	None	11	Right	Scale	Input
9	NPUPILS	Numeric	11	0	Total number o...	None	None	11	Right	Scale	Input
10	Newcom	Numeric	11	0	Total number o...	None	None	11	Right	Scale	Input
11	SYEAR	Numeric	11	0	Classroom obs...	{0, Nursery...	None	11	Right	Ordinal	Input
12	YrGroups	Numeric	11	0	Total number o...	None	None	11	Right	Scale	Input
13	MALE	Numeric	11	0	Percentage nu...	None	999	11	Right	Scale	Input
14	FEM	Numeric	11	0	Percentage nu...	None	999	11	Right	Scale	Input
15	LP1a	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
16	LP1b	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
17	LP1c	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
18	LP1d	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
19	LP2a	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
20	LP2b	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
21	LP2c	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
22	LP3a	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
23	LP3b	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
24	LP3c	Numeric	11	0	Percentage of ...	{0, 0}...	999	11	Right	Scale	Input
25	LTWC	Numeric	11	0	Language(s) u...	{1, All Almo...	None	11	Right	Ordinal	Input
26	LTFWG	Numeric	11	0	Language(s) u...	{1, All Almo...	None	11	Right	Ordinal	Input
27	LTNFWG	Numeric	11	0	Language use...	{1, All Almo...	None	11	Right	Ordinal	Input
28	LTFWI	Numeric	11	0	Language use...	{1, All Almo...	None	11	Right	Ordinal	Input
29	LTNFWI	Numeric	11	0	Language(s) u...	{1, All Almo...	None	11	Right	Ordinal	Input

Data View | Variable View

Table 7: Nine fold classroom language arrangements compared with subject content of lesson.

Language Arrangement (LA)		Subject Content of Lesson				Total
		Inter-disciplinary (3-7 years)	Mathematics, Science (7-18 years)	Arts and Humanities (7-18 years)	Vocational and Practical (7-18 years)	
Monolingual L1 Welsh	N Lessons	4	0	0	1	5
	% within LA	80.0%	.0%	.0%	20.0%	100.0%
	% within Subject	23.5%	.0%	.0%	3.8%	5.0%
Monolingual L2 Welsh	N Lessons	2	0	0	0	2
	% within LA	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
	% within Subject	11.8%	.0%	.0%	.0%	2.0%
Monolingual mixed L1 /L2	N Lessons	3	5	3	3	14
	% within LA	21.4%	35.7%	21.4%	21.4%	100.0%
	% within Subject	17.6%	22.7%	8.6%	11.5%	14.0%
Translanguaging	N Lessons	1	3	13	1	18
	% within LA	5.6%	16.7%	72.2%	5.6%	100.0%
	% within Subject	5.9%	13.6%	37.1%	3.8%	18.0%
Translation for the whole class	N Lessons	1	4	7	5	17
	% within LA	5.9%	23.5%	41.2%	29.4%	100.0%
	% within Subject	5.9%	18.2%	20.0%	19.2%	17.0%
Translation – subject-related terminology	N Lessons	0	1	4	9	14
	% within LA	.0%	7.1%	28.6%	64.3%	100.0%
	% within Subject	.0%	4.5%	11.4%	34.6%	14.0%
Translation for L2 learner	N Lessons	5	3	2	1	11
	% within LA	45.5%	27.3%	18.2%	9.1%	100.0%
	% within Subject	29.4%	13.6%	5.7%	3.8%	11.0%
Combinations of concurrent two language use	N Lessons	1	5	4	4	14
	% within LA	7.1%	35.7%	28.6%	28.6%	100.0%
	% within Subject	5.9%	22.7%	11.4%	15.4%	14.0%
Teacher's responses to language input of the pupil	N Lessons	0	1	2	2	5
	% within LA	.0%	20.0%	40.0%	40.0%	100.0%
	% within Subject	.0%	4.5%	5.7%	5.7%	5.0%
Total	N Lessons	17	22	35	26	100
	% within LA	17.0%	22.0%	35.0%	26.0%	100.0%
	% within Subject	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

DRAFT 1:
Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *International Journal of Language, Identity and Education,* 16 (4), 211-227.

Dr. Bryn Jones
Bangor University

School of Education
Bangor University
Bangor
Wales
UK

b.jones@bangor.ac.uk

Translanguaging in bilingual schools in Wales

The article focuses on recent developments regarding translanguaging as bilingual pedagogy within the context of Welsh-English bilingual classrooms in schools in Wales. For the purpose of this article translanguaging is used according to the translanguaging pedagogy developed by Williams (1994, 2002), who coined the term for the planned and organized use of two languages within the same lesson. It explores translanguaging pedagogy in relation to strategic language planning on both Welsh Government and school level. By now, considerable variation exists in schools where bilingual education through the medium of Welsh is at the same time a language maintenance programme for Welsh L1 pupils and immersion education for speakers of English (or other languages) as L1. Translanguaging is discussed in both non-pedagogic and pedagogic school contexts; hence a bipartite distinction is suggested between Basic Interpersonal Translanguaging (BIT) and Cognitive Academic Translanguaging (CAT). Although the deliberate and systematic use of two languages in the classroom can be beneficial to pupils' learning, careful consideration must be given to the sociolinguistic contexts of schools, especially in situations where a minority language coexists with a majority language as media of instruction. The article concludes with recommendations for the successful implementation of translanguaging pedagogy in minority language classrooms in Wales and beyond.

Key words: bilingual education; translanguaging; BIT (Basic Interpersonal Translanguaging); CAT (Cognitive Academic Translanguaging); Welsh-medium Education Strategy; immersion education; maintenance language education

Introduction

Baker (2011: 291) suggests that the separation of L1 and L2 belongs to the 20th century, while the 21st century will see the deliberate and systematic use of both languages in the classroom. This article focuses on recent developments regarding translanguaging as bilingual pedagogy within primary and secondary schools in Wales where a minority language (Welsh) coexists with a majority language (English) as a media of instruction. It explores these developments in relation to issues of language education policy and planning, and the wider socio-political background of Wales. Translanguaging was first coined by Cen Williams in Welsh as '*trawsieithu*' (Lewis, Jones & Baker, 2012a) and refers to a pedagogical practice that alternates the use of Welsh and English for input (reading and/or listening) and output (speaking and/or writing) in the same lesson, and this can be systematically varied (Williams, 1994, 1996). For the purpose of this article translanguaging can be defined as a process of establishing meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages (Jones & Lewis, 2014).

Garcia (2012:4) posits that translanguaging practice sustains rather than maintain home language practices. Otheguy et al. (2015:304) argue that translanguaging offers a way to fairly and accurately sustain the named languages of bilingual minoritized groups. The traditional named language approach to the protection of the language practices of minoritized groups is constantly colliding with the power of the dominant named language (or languages). Lewis et al. (2012b) emphasise that whilst the deliberate and systematic use of two languages in the classroom can be of an advantage to children's learning, careful consideration must be given to the sociolinguistic contexts of schools, especially in areas where a minority language coexists with a majority language as media of instruction. For example, there is a tendency in some designated Welsh-medium schools in predominantly English-speaking areas of Wales to control the use of translanguaging in order to preserve and safeguard the use of the minority language. This appears to stem from a growing concern amongst these teachers that allowing the use of majority language texts (English) for translanguaging purposes might be a stepping-stone for increasing the use of the majority language.

We now examine the sociolinguistic environment in which Welsh-medium and bilingual schools are situated.

The Welsh language today

Whilst there was a significant increase of over 74,000 in the number of Welsh speakers from 1991 to 2001, the 2011 Census (Welsh Government, 2012b) indicate that between 2001 and 2011, there was a decrease in the proportion (from 20.8% to 19.0%) and number (from 582,000 to 562,000) of people aged 3 and over able to speak Welsh in Wales. The decrease was attributed to demographic changes in the population, in-migration of non-Welsh speakers, out-migration of Welsh speakers, and changes to people's language skills between Censuses (Welsh Government, 2012b). The proportion of people able to speak Welsh varies remarkably from area to area across Wales. The proportion of people aged 3 and over able to speak Welsh in 2011 was at its highest in the North West Wales local authorities of Gwynedd (65.4%) and the Isle of Anglesey (57.2%), and at its lowest in the South East Wales local authorities of Blaenau Gwent (7.8%) and Merthyr Tydfil (8.9%).

The largest percentages of Welsh speakers were seen amongst school pupils, in particular, the proportion of children aged 3-4 able to speak Welsh increased from 18.8% (13,239 children) in 2001 to 23.3% (16,495 children) in 2011. However, the proportion of children aged 5-15 able to speak Welsh decreased from 40.8% (171,168 children) in 2001 to 40.3% (152,255 children) in 2011. Similarly, the proportion of young people aged 16-19 able to speak Welsh decreased from 27.6% (40,548) in 2001 to 27.0% (43,651) in 2011.

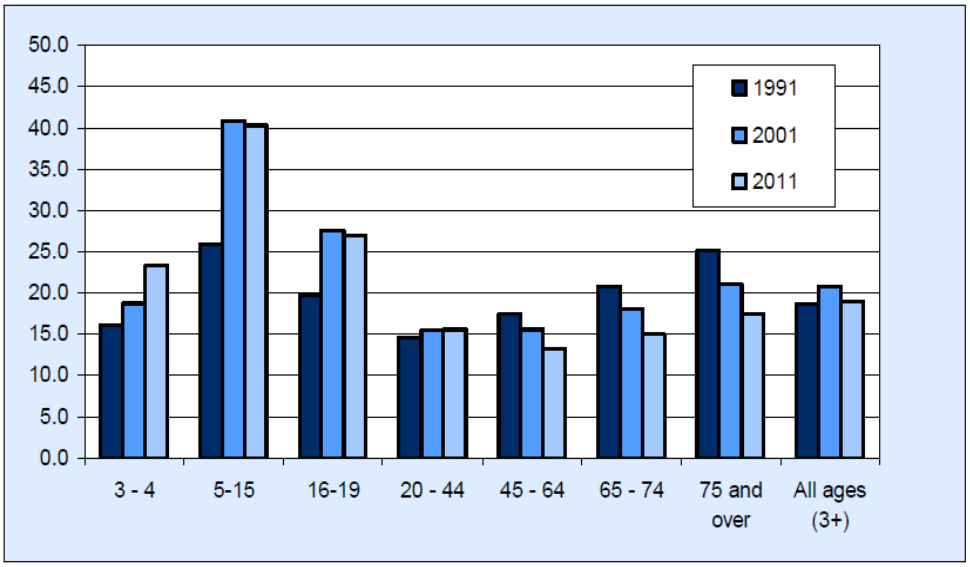


Figure 1: Proportion of people able to speak Welsh, by age group, 1991-2011 (Welsh Government, 2012b)

In analysing the 2011 Census results, the Welsh Language Commissioner (2016) commented that the results highlight some worrying trends, especially in the number and percentage of Welsh speakers in Wales. The next section will provide further detail about the Welsh Language Commissioner's report for the period between 2012 and 2015.

The Position of the Welsh Language 2012-2015

The Welsh Language Commissioner's 5-year Report '*The Position of the Welsh Language 2012-2015*' (Welsh Language Commissioner, 2016) covers a wide range of different aspects including an analysis of efforts to create new Welsh speakers and examination of the use of Welsh in specific contexts. The report states that it is difficult to analyse how successful the education system has been in producing more fluent Welsh speakers who have the confidence

to use the language on a daily basis, and explains that recent Welsh Government intervention to increase the number of Welsh speakers has had limited success:

> A significant number of children also receive their education through the medium of Welsh in primary and secondary schools, but again we have not seen any actual increase in recent years, despite significant developments such as the introduction of the Welsh Government's Welsh-medium Education Strategy (2016: para.17).

The report highlights that one major challenge which facing Welsh–medium education is a 'clear lack of progression in Welsh medium learning, between key stages in schools and especially as pupils move on to further and higher education' (2016: para. 29). The next section will explain how schools are categorised according to the use of Welsh-medium provision.

Defining schools according to the use of Welsh-medium provision

The Welsh Government's Document '*Defining schools according to the use of Welsh-medium provision*' (Welsh Government, 2007), categorises schools according to Welsh-medium provision.

Five categories are identified for primary schools:

1. Welsh-Medium Primary School;
2. Dual Stream Primary School;
3. Transitional Primary School: Welsh medium with significant use of English;
4. Predominantly English medium primary school but with significant use of Welsh;
5. Predominantly English medium primary school.

The following four categories apply for secondary schools:

1. Welsh-Medium Secondary School;
2. Bilingual Secondary School – Category 2A / Category 2B / Category 2C / Category 2Ch;
3. Predominantly English medium secondary school with significant use of Welsh;
4. Predominantly English Medium secondary school.

Although there is no reference to a 'bilingual school' within the primary schools categorisation, the Welsh Government (2010) policy is to ensure that all learners become bilingual. The definition of bilingual education is complex and covers a variety of situations as is evident within the Welsh Government (2007) guidance regarding the use of Welsh within different

types of primary schools. For example, in Welsh-Medium Primary Schools ‘all pupils in the Foundation Phase experience the areas of learning through the medium of Welsh. Welsh is the main teaching medium at KS2 with at least 70% of the teaching through the medium of Welsh. English is introduced formally as a subject at Key Stage 2 and is taught through the medium of English, and English may occasionally be used for some aspects of some subjects’ (Welsh Government, 2007:8). In predominantly English medium primary schools, ‘All pupils in the Foundation Phase [3-7 years old] experience the areas of learning mainly through the medium of English. English is the main teaching medium at KS2 [7-11 years old]. Welsh is taught as a second language in KS2, and some aspects of some subjects may be taught in Welsh. Less than 20% of the teaching is through the medium of Welsh’ (Welsh Government, 2007:9).

In Welsh-medium secondary schools all subjects (including Religious Education and Personal and Social Education), apart from English, are taught through the medium of Welsh to all learners, although some schools may introduce English terminology in one or two subjects. In Predominantly English Medium secondary school learners are mainly taught through the medium of English. Welsh is taught as a second language up to KS4 (14-16 years old). One or two subjects (which would include Welsh first language) may be taught as an option through the medium of Welsh or using both languages. The Bilingual Secondary School category has four sub-sections according to the percentage of subject taught through the medium Welsh and whether there is parallel provision in English. The Welsh Government (2007: 12) indicate that the categories and definitions do not reflect the number or proportion of pupils who take advantage of provision in Welsh in a school:

> **Category 2A**-At least 80% of subjects apart from English and Welsh are taught only through the medium of Welsh to all pupils. One or two subjects are taught to some pupils in English or in both languages.
> **Category 2B**-At least 80% of subjects (excluding Welsh and English) are taught through the medium of Welsh but are also taught through the medium of English.
> **Category 2C** - 50 -79% of subjects (excluding Welsh and English) are taught through the medium of Welsh but are also taught through the medium of English.
> **Category 2Ch**-All subjects, except Welsh and English taught to all pupils using both languages.

Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales (Estyn) commented that these terms do not give a clear picture of the extent to which pupils are taught through the medium of Welsh or English or bilingually. There is also criticism of the current categorisation:

> Official categorisation, including sub-category 2A-Ch for bilingual schools, is not always used correctly by schools and local authorities. For example, some designated Welsh-medium schools offer many subjects to pupils through the medium of English as well as Welsh (Estyn, 2014: 3).

Although there is no direct reference to bilingual methodology within the 'Bilingual Secondary School' categories, the definitions provided for Category 2A, 2B and 2C suggest a monolingual approach to bilingualism, whereas Category Ch suggests a flexible language approach with all subjects (except Welsh and English) being taught to all learners using both languages. The Welsh Government (2010:8-9) acknowledge:

> The term 'bilingual provision' is used to refer to a wide range of teaching and learning settings which include varying amounts of Welsh language in the delivery. Bilingual schools can include those where a large proportion of the curriculum is delivered through the medium of Welsh, those where there are two streams – Welsh-medium and English-medium – taught separately (sometimes called 'dual stream' schools), and those where only a few elements of the curriculum or only a small number are taught through the medium of Welsh. (WG, 2010:8-9)

There is no reference to bilingual education methodology including classroom translanguaging within any of the language categories provided for both primary and secondary schools.

Key results from the January 2016 school census (Welsh Government, 2016a)

Table 1 refers to the number of Welsh medium schools and pupils in each local authority in Wales in January 2016.

Table 1: *Welsh medium schools and pupils, by local authority, January 2016*

	Primary (a)		Middle (b)		Secondary (b)	
	Schools	Pupils	Schools	Pupils	Schools	Pupils
Isle of Anglesey	46	5,571	0	0	4	2,959
Gwynedd	92	9,966	0	0	13	5,585
Conwy	23	2,288	0	0	2	1,292
Denbighshire	16	2,322	0	0	3	2,966
Flintshire	5	898	0	0	1	495
Wrexham	8	1,705	0	0	1	745
Powys	22	2,803	1	520	3	1,880
Ceredigion	41	3,540	2	1,404	4	2,211
Pembrokeshire	19	3,009	0	0	1	902
Carmarthenshire	71	9,805	0	0	5	5,502
Swansea	11	3,223	0	0	2	1,598
Neath Port Talbot	10	2,176	0	0	1	1,046
Bridgend	4	1,151	0	0	1	617
The Vale of	6	1,634	1	1,016	0	0
Rhondda Cynon Taf	16	4,786	1	519	3	2,512
Merthyr Tydfil	2	711	0	0	0	0
Caerphilly	11	2,927	0	0	1	1,499
Blaenau Gwent	1	266	0	0	0	0
Torfaen	3	920	0	0	1	965
Monmouthshire	2	366	0	0	0	0
Newport	3	686	0	0	0	0
Cardiff	16	5,348	0	0	3	2,625
Wales	**428**	**66,101**	**5**	**3,459**	**49**	**35,399**
Wales – January 2015	435	65,460	4	2,448	50	36,485
Wales – January 2014	444	64,366	2	1,577	52	37,400
Wales – January 2013	452	63,192	2	1,634	53	37,692
Wales – January 2012	461	62,446	.	.	56	41,262

Source: School Census
(a) Primary schools include Welsh Medium, Dual Stream and Transitional schools.
(b) Includes Welsh Medium and Bilingual schools

Source: Welsh Government (2016a) *School Census Results*

In January 2016 there were 13 nursery, 1,310 primary, 7 middle schools, 205 secondary schools and 39 special schools. Of these, 428 primary, 5 middle and 49 secondary schools were classified as Welsh-medium. Gwynedd had the most Welsh- medium schools with 105, and the local authority with the fewest was Blaenau Gwent with 1 school.

Ethnicity in schools in Wales

There is limited reference to languages besides Welsh and English in recent research into translanguaging in schools in Wales. The Welsh Government (2016) indicate that in Local Authority maintained schools in 2016 (see Table 2), 89.4% of pupils (aged 5 and over) were

categorized as White British, 10.1% were of minority ethnic origin and 0.5% were unknown or not stated. Welsh Government (2016: 12) highlight that of the pupils whose ethnic background was categorized as Black, 0.7% of them were categorized as Black African. Within the Asian category, 0.5% of pupils were categorized as Indian, 0.8% as Pakistani, and 0.8% as Bangladeshi.

Table 2: *Number of pupils aged 5 or over, by ethnic background, January 2012-2016*

	2012		2013		2014		2015		2016	
Ethnic background	Number	% (a)	Number	% (a)	Number	% (a)	Number	% (a)	Number	% (a)
White	**367,176**	**93.1**	**365,356**	**93.0**	**364,260**	**92.8**	**363,031**	**92.5**	**362,290**	**92.2**
White British	359,629	91.2	357,156	90.9	355,085	90.5	352,850	89.9	351,145	89.4
Traveller	323	0.1	345	0.1	346	0.1	378	0.1	385	0.1
Gypsy/ Roma	496	0.1	516	0.1	545	0.1	579	0.1	611	0.2
Any other White	6,728	1.7	7,339	1.9	8,284	2.1	9,224	2.4	10,149	2.6
Mixed	**8,420**	**2.1**	**8,808**	**2.2**	**9,337**	**2.4**	**9,872**	**2.5**	**10,592**	**2.7**
White and Black	2,046	0.5	2,082	0.5	2,172	0.6	2,227	0.6	2,314	0.6
White and Black African	979	0.2	1,052	0.3	1,120	0.3	1,244	0.3	1,398	0.4
White and Asian	1,958	0.5	2,016	0.5	2,115	0.5	2,212	0.6	2,351	0.6
Any other mixed	3,437	0.9	3,658	0.9	3,930	1.0	4,189	1.1	4,529	1.2
Asian	**7,971**	**2.0**	**8,276**	**2.1**	**8,696**	**2.2**	**8,914**	**2.3**	**9,185**	**2.3**
Indian	1,634	0.4	1,731	0.4	1,830	0.5	1,931	0.5	2,056	0.5
Pakistani	2,630	0.7	2,704	0.7	2,866	0.7	2,947	0.8	3,009	0.8
Bangladeshi	2,816	0.7	2,933	0.7	3,064	0.8	3,119	0.8	3,188	0.8
Any other Asian	891	0.2	908	0.2	936	0.2	917	0.2	932	0.2
Black	**2,778**	**0.7**	**2,875**	**0.7**	**3,005**	**0.8**	**3,169**	**0.8**	**3,355**	**0.9**
Black Caribbean	208	0.1	201	0.1	194	0.0	187	0.0	194	0.0
Black African	2,225	0.6	2,308	0.6	2,452	0.6	2,598	0.7	2,743	0.7
Any other Black	345	0.1	366	0.1	359	0.1	384	0.1	418	0.1
Chinese	**659**	**0.2**	**667**	**0.2**	**680**	**0.2**	**702**	**0.2**	**720**	**0.2**
Any other ethnic group	**3,863**	**1.0**	**3,951**	**1.0**	**4,145**	**1.1**	**4,451**	**1.1**	**4,639**	**1.2**
Total with valid category	390,867	99.1	389,933	99.3	390,123	99.4	390,139	99.4	390,781	99.5
Unknown or not stated	3,567	0.9	2,777	0.7	2,444	0.6	2,201	0.6	2,081	0.5
All pupils	**394,434**	**100.0**	**392,710**	**100.0**	**392,567**	**100.0**	**392,340**	**100.0**	**392,862**	**100.0**

(a) Of all pupils aged 5 or over.

Source: Welsh Government (2016) *School Census Results*

Brentnall, Cann & Williams (2009:10) acknowledge that 'very little research has been done on the language development and subsequent academic success of minority ethnic additional language learners who have gone through bilingual Welsh-English or Welsh-medium education in Wales'. Brentnall et al. (2009) explain that it is necessary to plan carefully in order to address

the educational needs of learners from ethnic minorities who are learning an additional language or languages. These pupils have additional needs for support with learning both English and Welsh in order to access all the subjects of the curriculum.

The role of the Welsh Government in minority language education

A living language: a language for living life (Welsh Government, 2012a) is the Welsh Government's five year (2012-17) Welsh language strategy for the promotion of the use of the Welsh language in everyday life. The Welsh Government's vision is to see the Welsh language prospering in Wales, and the strategy aims to see an increase in the number of people who both speak and use the language. The strategy also accentuate the importance of Welsh medium education as an essential component in producing the Welsh speakers of the future and this is highlighted within the *Welsh medium Education Strategy* (2010).

The *Welsh-medium Education Strategy* (Welsh Government, 2010) is perceived as being pivotal in the development of Welsh-medium education and sets the out the Welsh Government's vision of an education system that responds in a planned way to promote Welsh-medium education and training, and to increase the number of people able to use Welsh with their families and the wider community. The six strategic aims of the Strategy attempt to improve the infrastructure to support Welsh-medium education nationally and at a local level. A key focus of the strategy is to help learners to become fluent in English and Welsh through Welsh language education, from early years onwards:

> It is generally accepted that at least around 70% of curricular time should be through the medium of Welsh if learners are to acquire a sufficiently sound command of the language to enable them to use it across a broad range of contexts with confidence and fluency. The Welsh Assembly government accepts this guiding principle for Welsh-medium schools at primary and secondary level (WG, 2010:2.13).

The Welsh Government (2010:2.13) emphasise that the nature of the linguistic balance between Welsh and English, and the intensity of Welsh-medium input required in order for learners to reach fluency in both Welsh and English over time is a key consideration in language planning on the school level.

The final evaluation report of the *Welsh-medium Education Strategy* (Welsh Government, 2016b) indicate there have been some success in reaching the targets that were set in 2010, but

the progress that had been envisaged in the case of the majority of the indicators has not been achieved. The report highlight that the Welsh-medium education system continues to lose a substantial number of learners as they transfer between primary and secondary education:

> The data reveals that a number of learners transfer from Welsh-medium provision to study in English-medium or bilingual streams, and follow Welsh second language courses at Key Stages 3 and 4. There is a range of models of bilingual provision in schools where varying amounts of Welsh language are used in the delivery of the curriculum. This variation is an important factor in the patterns of continuity found in Wales, with the lowest rates of linguistic continuity found in areas that have the highest number of bilingual schools (Welsh Government, 2016b:5).

The National Literacy and Numeracy Framework (Welsh Government, 2013)

The *National Literacy and Numeracy Framework* (LNF) is designed to help teachers embed literacy and numeracy into all subjects for learners aged 5 to 14. The LNF sets literacy skills to enable learners to become accomplished in oracy, reading and writing across the curriculum. The LNF focuses on the range of literacy skills required to ensure competence in English and Welsh and to develop dual literacy skills where learners can move freely between the English and Welsh language. Learners need to be given specific learning opportunities that will help to ensure proficiency in both languages. These opportunities involve providing learners with access to conversations and materials in both languages, with meaningful tasks that require proofreading and re-drafting skills, leading to synthesis, analysis and application of ideas within a range of subject-specific contexts. The LNF supports dual literacy and, in order to ensure that it is fully embedded within the education system in Wales, additional guidance and training will be developed. (WG, 2013:12). Nonetheless, there is no reference to translanguaging within the LNF document.

Successful Futures (Welsh Government, 2015)

Professor Graham Donaldson's *Successful Futures* is an independent review of curriculum and assessment arrangements from Foundation Phase (3-7 years old) to Key Stage 4 (14-16 years old) in Wales. The review considers the place of the Welsh language in the curriculum and concludes that 'the cultural, cognitive and practical benefits of learning Welsh as a living language provide a strong case for its inclusion as a compulsory element in the school curriculum' (Welsh Government, 2015). However, there is a clear message regarding the challenge of making Welsh accessible for all pupils in school:

> The Review has accepted the case to retain the Welsh language as a compulsory part of the school curriculum 3–16, but there are clearly quality issues to be addressed if it is to be fully accepted by children and young people, their parents and carers and many of their teachers. In particular, there is a need to build children and young people's confidence to use the language not only in lessons but also in activities and real-life situations outside the classroom and outside school (WG, 2015:60).

The review's report concludes that the use of Welsh should be strengthened, especially in English-medium schools, however, there is no reference to Welsh as a medium of instruction and neither to translanguaging within school settings.

The next section will address the role of local authorities in Wales in planning for minority language education.

The role of the local authority in minority language education

The Welsh in Education Strategic Plans (WESPs) detail how local authorities aim to achieve the Welsh Government's outcomes and targets outlined in the *Welsh-medium Education Strategy*. Estyn (2014:16) report that there is a considerable variation in the vision and expectations of local authorities in areas with a high proportion of secondary bilingual schools:

> Although half of the local authorities track the number of Welsh-medium courses in Key Stage 4, many do not set targets for individual schools to increase the number of pupils who follow them.

The Language Policy prepared by some local authorities, for example, Gwynedd County Council, include information about the aim of the language policy within both primary and secondary schools:

> The aim of the Language Policy is to ensure that all pupils in the county are in possession of balanced, age related bilingualism, to enable them to be full members of the bilingual society of which they are part. Though the aim of the Policy is bilingualism, emphasis is placed on Welsh in the early years (to the end of KS1) in order to lay firm foundations for further development. In practice, this means that the majority of schools begin to introduce English formally at the end of KS1. In the other key stages, schools are expected to prepare for developing pupil's grasp on the Welsh language.(Available online: https://www.gwynedd.llyw.cymru/en/Council/Strategies-and-policies/Education/Language-Policy.aspx (accessed: 05.08.2016)

According to Gwynedd Local Authority (2014) the Language Policy defines pupils' linguistic development in Welsh and in English as they work towards the aim of bilingualism, and explain

that ‘every school should carefully plan to develop every pupil’s bilingualism through purposeful linguistic planning’ (Gwynedd, 2014:51).
Therefore, this could imply that teachers need to be aware of each pupils’ linguistic repertoire and consider strategies such as translanguaging to develop their bilingual and biliteracy skills. The original conceptualisation of translanguaging (Williams, 1994) was appropriated for pupils with parallel age-related competence in Welsh and English, but more recent research (Lewis et al. 2013; Jones & Lewis, 2014) has identified how teachers are using translanguaging to support emergent bilinguals such the pupils assigned to cohort B-CH.

Table 3: *Definition of pupil type according to his/her linguistic ability*

COHORT	Definition of pupil type according to his/her linguistic ability.
A	Pupils with parallel age-related competence in Welsh and English.
B	Pupils with appropriate competence in Welsh but who need to reinforce some aspects of their linguistic skills in English.
C1	Pupils with appropriate competence in English but who need to reinforce some aspects of their linguistic skills in Welsh.
C2	Pupils with appropriate competence in English but who do not have the appropriate age-related skills in Welsh.
CH	Pupils without appropriate age-related skills in either language.

Source: Gwynedd County Council (2014) *Welsh in Education Strategic Plan*

The balance of majority and minority language pupils in a classroom will mean that teachers need to differentiate the translanguaging tasks. For example, Welsh speaking pupils (Cohort B) may need additional support with aspects of their linguistic skills in English, whilst English speaking pupils (Cohort C1 & C2) will probably require additional support with their linguistic skills in Welsh language tasks.

There are remarkable differences between authorities in terms of policies put in place to promote and develop pupils’ bilingual skills in English and Welsh.
Translanguaging may features in school and classroom policy but there is limited reference to effective bilingual pedagogy in the Welsh Government’s education documentation and local authority language policies. Nonetheless, the Welsh Government (2010: 8-9) acknowledge that the term ‘bilingual provision’ is used to refer to a wide range of classrooms which include varying amounts of Welsh language in the delivery:

> It is important that all policy developments are planned on the basis of a detailed understanding of the wide variety of outcomes for learners from bilingual provision. Bilingual settings should aim to provide as much provision through the medium of Welsh as is necessary for learners to achieve fluency in two languages (WG, 2010:9).

These linguistic outcomes will vary significantly, and bilingual provision does not always ensure that an individual becomes a bilingual speaker. Baker (1993:15) referred to the 'kaleidoscopic variety' of bilingual educational practice that exist across Wales and this is still the case today. Welsh-medium primary and secondary education in the early twenty-first century includes pupils from a wide and diverse language spectrum (Lewis 2008:75); both primary and secondary school classrooms include pupils from diverse linguistic backgrounds, for example, Welsh L1 and L2 speakers, and non-Welsh and English speakers. Research findings (Lewis et al., 2013; Jones & Lewis, 2014) highlighted the diversity in terms of teaching methodology, design models and the linguistic profile of the pupils in the schools throughout Wales. Estyn (2014:16) explained that there is a range of teaching strategies in place in bilingual schools, and that it is possible to categorise teachers' teaching methods by the organisational pattern of the bilingual curriculum.

Bilingual education in Wales

Bilingual education in Wales involves a variety of practices where languages are often separated for teaching and learning or are used flexibly alongside each other. However, Lewis et al. (2013:129) commented that despite Wales having a progressive tradition in bilingual education, it is the case that, at the classroom level, there tends to be some degree of language separation rather than a considered approach to translanguaging. This partly relates to varying sociolinguistic communities and contexts where safeguarding the Welsh language is often dominant in policy and practice.

Jones and Lewis' (2014) research into language arrangements within bilingual classrooms in Wales demonstrated that some bilingual education programmes blend language-separation arrangements with flexible language arrangements, for example, when Welsh is the intended language of instruction but the teacher will translate to offer instructional support for L2 pupils. The following categories are posited by Jones (2016) to represent the various language arrangements in bilingual schools in Wales:

i. Separate Bilingualism i.e. using one language in the classroom to promote bilingualism (for example, one history module in Welsh and the following module in English)

ii. Flexible Bilingualism i.e. using two (or more) languages in the classroom (for example, translanguaging)

iii. Teaching and Learning in a Bilingual Situation i.e. separate Welsh and English medium group of pupils within the same class (for example, co-languaging).

These bilingual categories are illustrated further in Figure 2 *'Typology of Bilingual Education in Wales'* which presents a classification based on the organisational pattern of the bilingual curriculum in both Welsh and English medium schools in Wales. Translanguaging is particularly evident in classrooms which encourage pupils to use both languages within the same lesson rather than in classrooms where a monoglossic approach to bilingualism (i.e. language separation) is being promoted.

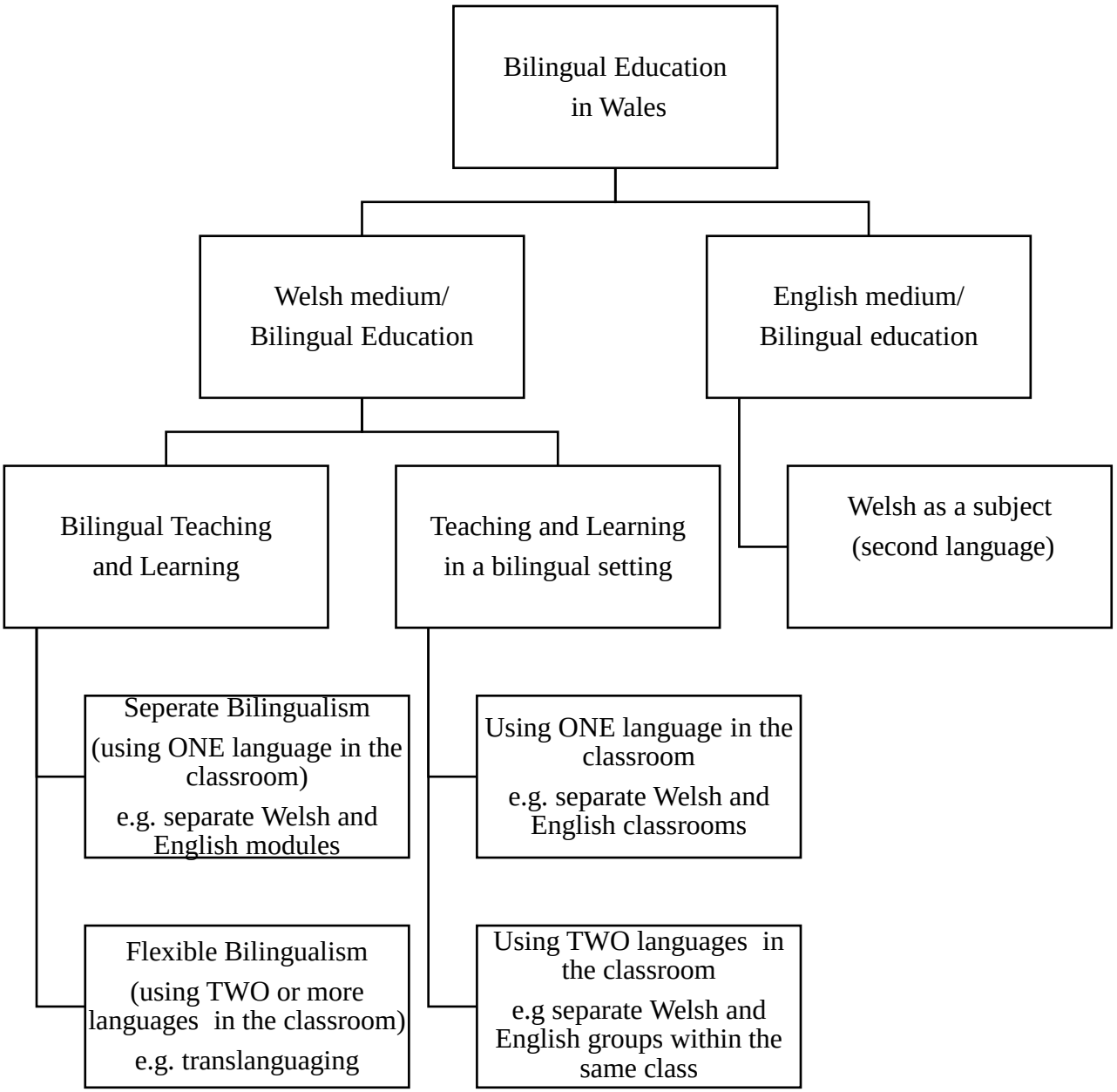


Figure 2: *Typology of Bilingual Education in Wales* (based on Lewis et al., 2012b; Jones, 2016)

The term *separate bilingualism* and *flexible bilingualism* was introduced by Creese & Blackledge (2010) to represent the idea of language separation and concurrent approaches in the classroom. *Bilingual teaching and learning* is defined as an attempt to develop each pupil's bilingual and biliteracy skills within a bilingual classroom, and is achieved either through a language separation approach (for example, presenting one module in Welsh and the other in

English) or through a concurrent language approach i.e. using two languages in the same lesson (for example, translanguaging). *Teaching and learning in a bilingual situation* refers to contexts when groups of pupils have chosen to complete academic work in either Welsh or English during the same lesson, referred to as *co-languaging* arrangement.

Although Figure 2 is an attempt to present a typology of language arrangements in bilingual classrooms in Wales, it must be emphasised that the linguistic complexity evident in bilingual classrooms makes the production of a conclusive typology extremely difficult. The Welsh Government (2010:9) recognises that the linguistic outcomes of different types of bilingual provision will vary significantly:

> Where a pupil from a Welsh-speaking background attends a bilingual school, a balanced curriculum through the medium of Welsh and English can be effective in ensuring fluency in both languages. This is the case in some areas of Wales. However, where learners' linguistic skills in Welsh are not reinforced by family or community, they are unlikely to achieve full fluency and confidence in Welsh when learning in a bilingual setting. Bilingual provision, therefore, does not always ensure that an individual becomes a bilingual speaker. It is important that all policy developments are planned on the basis of a detailed understanding of the wide variety of outcomes for learners from bilingual provision. Bilingual settings should aim to provide as much provision through the medium of Welsh as is necessary for learners to achieve fluency in two languages (WG, 2010:9).

The next section will refer in detail to translanguaging in bilingual schools in Wales.

Classroom translanguaging in Wales

There can be no exact or essentialist definition of translanguaging as the meaning will become more refined and increasingly clarified, conceptually and through further research (Lewis et al., 2012a:642). Although the term 'translanguaging' was first coined in the 1980s as '*trawsieithu'* in Welsh (Jones & Lewis, 2014; Jones, 2015), it still remains to be translated into international, multilingual contexts, and currently only exists in English (translanguaging) and more recently in Scottish Gaelic (*eadar-chànanachadh*). Williams' (1994, 2002) original conception of translanguaging propose that pupils in bilingual classrooms use one language for input and another language for output, but in reality pupils use their entire linguistic repertoire to translanguage. For example, pupils gather information from English and Welsh sources, discuss the content in Welsh and English and complete written work in Welsh which could include some English vocabulary and terminology.

Jones & Lewis (2014) commented that language alternation practices in classrooms in Wales is mostly characterized by pupils using English sources (majority language) to develop their language competence in Welsh (minority language), and less evident is the practice of pupils using Welsh sources to develop their English language skills (Table 4 *Classroom translanguaging in bilingual schools in Wales*). This contrasts with translanguaging pedagogies in other countries, for example, translanguaging from Spanish to develop English in classrooms in New York City (García, 2009).

Table 4: Classroom translanguaging in bilingual schools in Wales

Classroom translanguaging	
Input (receptive language skills)	Output (productive language skills)
English (L1) English (L2) majority language	⇨ Welsh (L2) Welsh (L1) minority language
Welsh (L1) Welsh (L2) minority language	⇨ English (L2) English (L1) majority language

Furthermore, García (2009:304) explained that translanguaging is not about arranging language input and output; translanguaging occurs naturally in bilingual and multilingual classrooms where pupils move between their languages spontaneously and pragmatically:

> …although teachers may carefully plan when and how languages are to be used, children themselves use their entire linguistic repertoires flexibly. Often this language use appropriation by students is done *surreptitiously.* (García, 2009:304)

Translanguaging receives increasing attention in scholarship conducted in different academic disciplines and social domains. Li Wei (2015:178) proposed that translanguaging derives from the psycholinguistic notion of 'languaging', which refers to the process of using language to gain knowledge, to articulate one's thought, to make sense and to communicate about using language. For Othegy et al. (2015:303) translanguaging is viewed as using one's unique linguistic repertoire (idiolect) rather than the traditional socially and politically named languages.

Lewis et al (2012a) explained the term has been generalised from school to street, from pedagogical practices to everyday cognitive processing, from classroom lessons to all contexts of a bilingual's life. A threefold destinction of translanguaging was proposed by Lewis et al, (2012a) to represent a cross-disciplinary conceptualisation of translanguaging:

i. *Classroom translanguaging* (planned and serendipitous) with a pedagogic emphasis;
ii. *Universal translanguaging* with cognitive, contextual, and cultural aspects. While Universal translanguaging includes the classroom as one context among many, retaining ''classroom translanguaging'' enables a discussion about learning and teaching style and curriculum planning;
iii. *Neurolinguistic translanguaging* refers to research in brain activity modulations when both languages are activated.

Two models of translanguaging were presented by Lewis (2008) and Jones (2010) based on research findings into language arrangements within Welsh–English bilingual schools in Wales. The first could be classified as *teacher-directed translanguaging* (which can be classified as a planned activity by the teacher for both emergent and more competent bilinguals). For emergent bilinguals, the teacher attempts to scaffold the translanguaging activity (the teacher provides linguistic support e.g. choses appropriate reading material and provides writing frames) whilst presenting 'translanguaging cues' (i.e. the teacher tells the pupils which language should be used for input and output to complete the translanguaging activity) for the more competent bilinguals in the class.

The second model could be classified as *pupil-directed translanguaging* (which can be classified as translanguaging activities undertaken independently by more competent bilinguals). Pupils work independently and choose how to complete the translanguaging activity, for example, gathering information from the internet in English, discussing the content in Welsh and completing the written work in Welsh.

In a similar vein, Williams (2012) refers to *official translanguaging* which is designed and conducted by the teacher and *natural translanguaging* to describe more independent pupil-directed acts of translanguaging. Translanguaging for learning is evident in classrooms

containing learners on the bilingual continuum which can be identified as emergent and competent bilinguals. Within the context of multilingual education, Cenoz & Gorter (2015:1) refer to ‘becoming multilingual’ (emergent multilinguals) and ‘being multilingual’ (competent multilinguals).

Paulsrud (2014) identified opportunities to apply the ‘teacher directed’ and ‘pupil directed’ model of translanguaging within the context of English–medium instruction within secondary schools in Sweden. Paulsrud (2014:182) valuably presented the concept of *pedagogic translanguaging* (e.g. language alternation for content and language learning) and *non-pedagogic translanguaging* (e.g. for social cohesion, marker of identity). Based on the threefold destinction of translanguaging proposed by Lewis et al, (2012a) and Paulsrud’s model (2014) of pedagogic and non-pedagogic translanguaging, *A typology of translanguaging* (Figure 3) attempts to illustrate translanguaging practices both inside and outside educational contexts. Within classroom translanguaging it is possible to identify both pedagogical translanguaging (for teaching and learning which may be teacher directed and/or pupil directed), and non-pedagogic translanguaging (i.e. translanguaging in non-teaching and learning situations both inside and outside the classroom setting). For Paulsrud (2015: 187) non-pedagogic translanguaging transpires in both social language use and classroom management, as the pupils and teachers make use of their linguistic repertoires in a bilingual context. Translanguaging without a specific learning goal (either teacher directed or pupil directed) can be identified as Basic Interpersonal Translanguaging (BIT) whilst translanguaging for teaching and learning (either teacher directed or pupil directed) can be identified as Cognitive Academic Translanguaging (CAT).

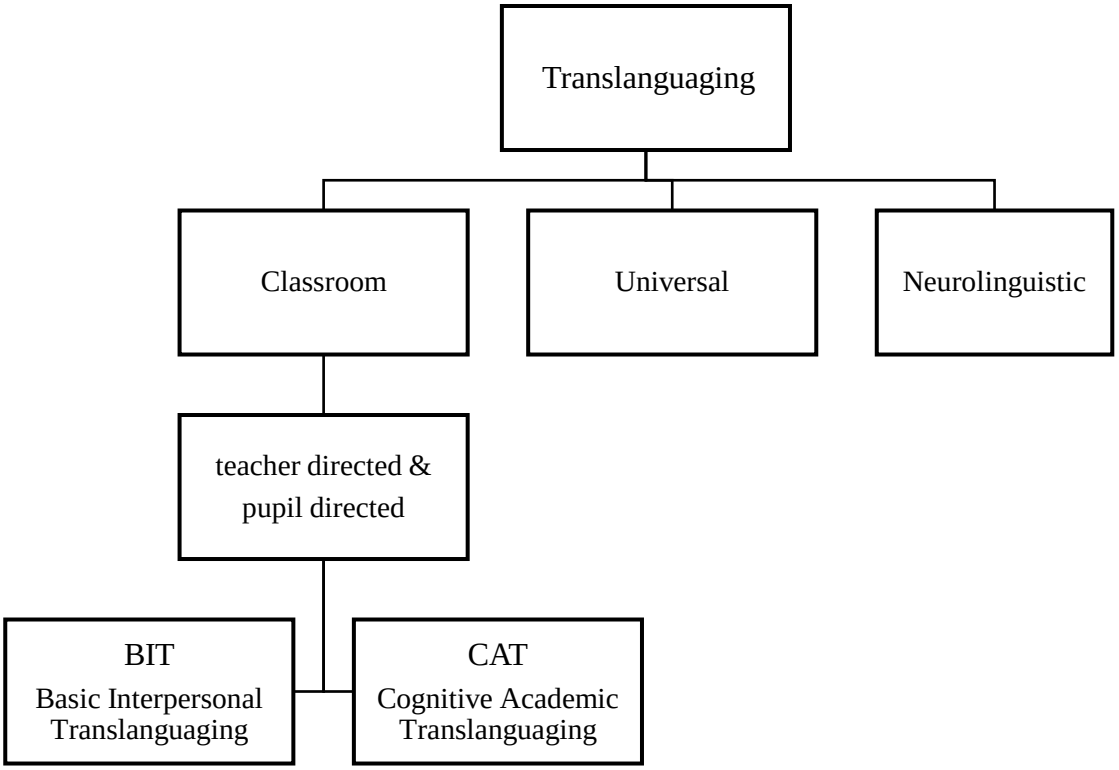


Figure 3: *A typology of translanguaging* (based on Lewis et al., 2012a; Paulsrud, 2014)

Notes:

iv. Universal translanguaging refers to translanguaging practices in diverse social contexts;

v. BIT (Basic Interpersonal Translanguaging) refers to non-pedagogic or everyday translanguaging for personal interaction, social cohesion, classroom management etc.

vi. CAT (Cognitive Academic Translanguaging) refers to pedagogic translanguaging with emphasis on academic language and subject-specific terminology.

Classroom translanguaging posits that there are no clear-cut boundaries between BIT and CAT; there is much overlap and they may co-exist in the same space, and teachers need to ensure that pupils have opportunities to translanguage in both pedagogic and non-pedagogic contexts.Thomas and Roberts (2011) explained that one of the main challenges confronting minority language education is related to pupils' disinclination to transfer their classroom-based L2 linguistic knowledge into the wider social domain. Although Welsh is the language of education it is not the language of interpersonal communication for many pupils. Welsh is perceived as the language of education but does not transfer into more informal contexts (Thomas & Roberts, 2011). In this context, Baker (1993:28) referred to the danger of Welsh becoming 'the language of the school, and English the language of the street, screen and shop.

Rather than Welsh being a School-only phenomenon, it needs to penetrate an individual's whole way of life...and be present in everyday active, participatory culture.'

Pupils are often familiar with bilingual academic terminology but are less familiar with Welsh terminology and phrases in non-academic contexts. A headteacher in a Welsh-medium secondary School in anglicised North East Wales explained that the pupils were competent in using academic terminology in Welsh but had less grasp of Welsh in informal contexts:

Headteacher:	*Be mae'r plant yma yn brin ohono fo yn aml iawn ydy iaith bob dydd yn y Gymraeg, lle fydda plentyn yn gwybod beth ydy* 'equilateral triangle' *yn Gymraeg, ac yn gofyn iddo be ydi* 'bathroom' *yn Gymraeg fydda ganddo fo ddim syniad.* [What the children here are often short of is everyday language in Welsh, a child knows what an equilateral triangle is in Welsh, but would not have an idea about what 'bathroom' is in Welsh].
Interviewer:	*Iaith yr addysg a'r termau sy'n Gymraeg, wrth gwrs.*[The language of education and the terms are Welsh, of course].
Headteacher:	*Dyna oedd yn fy nharo i, roeddwn i yn addysgu mathemateg i grŵp bach o flwyddyn 7, ac un o'r tasgau oeddem ni yn osod oedd gwneud cynllun wrth raddfa o'u cartref. Doedd yna ddim trafferth gyda'r fathemateg o gwbl, ond wedyn dod i labelu'r ystafelloedd, fanno oedd y broblem;* 'dinning room' *ynde, dim syniad am 'ystafell fwyta'. Oherwydd dydy'r defnydd o'r gair yna ddim yn codi yn eu profiad nhw o'r Gymraeg, ac mi wnaeth hynny fy nharo i ar y pryd.* [That's what struck me, I teach mathematics to a small group of year 7, and one of the set tasks was to make a scale plan of their home. There was no trouble with the maths at all, but there was a problem when they were asked to label the rooms; 'dining room', no idea about '*ystafell fwyta'*. Because the use of the word does not feature in their experience of Welsh, and that struck me at the time].

Figure 4: Interview with the headteacher of a Welsh-medium secondary School.

The headteacher realised that the pupils were competent to translanguage on a cognitive, academic level but lacked opportunities to practise their basic interpersonal translanguaging skills.
Under the umbrella term translanguaging, different arrangements are observable in certain contexts. For example, code-switching occurs often in bilingual and multilingual conversation and includes intrasentential (in which the switch occurs within the sentence or a clause) and intersentential switches (in which the switch occurs outside the sentence or a clause). There is much discussion (and confusion!) regarding the definition of code-switching in relation to the

concept of translanguaging. This particular discourse is ideological and as García (2012:1) explained, translanguaging is not simply going from one language code to another:

> The notion of code-switching assumes that the two languages of bilinguals are two separate monolingual codes that could be used without reference to each other. Instead, translanguaging posits that bilinguals have *one linguistic repertoire* from which they select features *strategically* to communicate effectively. That is, translanguaging takes as it starting point the *language practices of bilingual people as the norm,* and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars.

In Wales translanguaging is largely perceived as a pedagogical practice which deliberately switches the language mode of the input (receptive language skills: listening/ reading/remembering) and output (productive language skills: speaking/writing /signing). However, previous research into language arrangements within bilingual classrooms in Wales identified translation and code-switching as instances of classroom translanguaging. The following comment by García (2011: 147) is relevant in this context:

> Translanguaging includes code-switching, the shift between two languages in context, and it also includes translation; however it differs from both of these simple practices in that it refers to the *process* by which bilingual students perform bilingually in the myriad ways of classrooms – reading, writing, taking notes, discussing, signing etc.

Within classroom translanguaging in Wales, instances of code-switching and translation is viewed through a translanguaging lens rather than the monolingual ideology which is associated with these forms of language arrangements in the past. The learner is encouraged to use his whole linguistic repertoire within translanguaging spaces which often include acts of codeswitching and translation but are not viewed as two separate languages. Therefore, code-switching and translation are considered as instances of classroom translanguaging, and is illustrated in Figure 5 (*Instances of classroom translanguaging).*

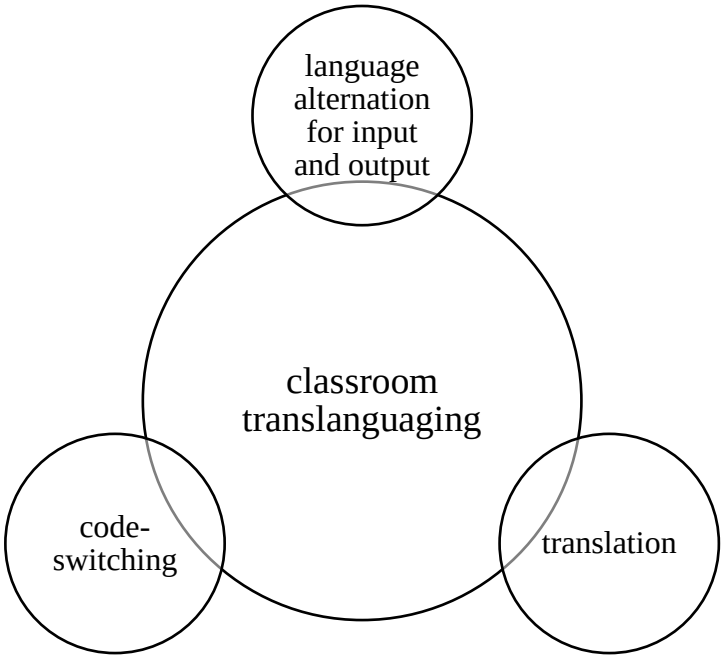


Figure 5: *Instances of classroom translanguaging* (based on Jones & Lewis, 2014: Jones, 2016)

In this context, language alternation for input and output refers to Williams' (1994, 2002) initial conceptualization of translanguaging as a pedagogical tool where the input (receptive skills) is in one language and the output (productive language skills) in another language. Instances of code-switching and translation are viewed through a translanguaging lens i.e. from a speaker's internal, reasoned communicative system rather than the traditional monoglossic conceptualization or the societal external approach.

In a geography and ESDGC (Education for Sustainable Development and Global Citizenship) lesson for a mix of L1 and L2 Welsh learners between 7-9 years old, the teacher and pupils' translanguaging encompassed a range of language arrangements including code-switching, translation and alternating the language medium for the receptive and productive language skills. Here, code-switching and translation are viewed as instances of translanguaging rather than as examples of two separate linguistic systems:

- The teacher reminded the pupils (in Welsh) about previous work completed about Fair Trade and the implications of buying Fair Trade products.

- The teacher explained that the lesson would be about purchasing Fair Trade bananas and questioned whether this would impact on the farmer's standard of living.

- **Teacher:** *Oes pwrpas inni brynu bananas masnach deg? Ydy o wedi gwella ansawdd bywyd y ffermwr?* [What's the purpose to buy fair trade bananas? Has this improved the farmer's quality of life?]

- **Teacher:** *Byddwn ni'n edrych ar ba effaith mae bod yn aelod o grŵp Masnach Deg yn ei gael ar y ffermwr* [We will look at what the impact of being a member of the group Fair Trade group has on the farmer].

- **Teacher:** *Rydan ni'n edrych ar safwe Oxfam* [We're looking at the Oxfam website].

- **Pupil 1:** *Mae siop Oxfam fel siop* charity [Oxfam shop is like a charity shop]

- **Teacher:** *Be ydy pwrpas siop elusen?* [What's the purpose of a charity shop?]

- **Pupil 2:** *Mae nhw fel ailgylchu* [It's like recycling].

- The teacher asked all the pupils to read the internet information (Figure 5) about Fair Trade (in English) and then asks the pupils to explain some terminology in Welsh.

- **Teacher:** What does benefit mean?

- **Pupil 3:** It helps them.

- **Teacher:** George works for the company that exports bananas from the Windward Islands. Exports bananas, *be ydy'r gair Cymraeg*? [George works for the company that exports bananas from the Windward Islands. Exports bananas, what's the Welsh word?]

- **Pupil 4:** *Allforio* [export].

- **Teacher:** Farmers do plant other crops. What does crops mean?

- **Pupil 5:** *Maen nhw'n planu ffrwythau eraill* [They plant other fruits].

- **Teacher**: *Beth ydy'r gair Cymraeg am* environment? [What's the Welsh word for environment?]
- The teacher asked the pupils to complete a worksheet '*Bananas Blasus Masnach Deg. Prynwch rai! Pam*? [Tasty Fair Trade bananas. Buy some! Why?] to explain the benefits of buying Fair Trade bananas.

- Key terminology was provided bilingually to support the writing activity e.g. *cefnogi ffermwyr* [to support farmers], *pris teg* [fair price], *ehangu'r farchnad* [to expand the market].

Cymru Masnach Deg
Fair Trade Wales

Oxfam

Fair Trade Banana
Producer Profiles

George De Freitas

George works for the company that exports bananas from the Windward Islands as well as being a banana farmer himself.

"St. Vincent is completely dependent on bananas. Whereas other crops might only be harvested once or twice a year, bananas give people a weekly income. Farmers do plant other crops but these are usually used as food for the family.

There are still some younger people on the farms but lots have left. Farmers paint such a gloomy picture of what it's like that the youth don't want to get involved. good price to a good market. If there was a growth in the market for bananas then more people would get involved in production again."

Photo: Abigail Hadeed/Oxfam

Fair Trade

"The benefits of Fair Trade for us have been reduction of chemicals on the environment. The social premium has also really made a difference. We're thinking about trying to open a nursery school and improve the roads around us. Anything we can do to make life better for the community, we'll try and do.

We'd like to see the Fair Trade market increase as we have many farmers who want to become involved in Fair Trade. They too want a fair price for a fairly produced banana."

Figure 6: Reading material for mixed L1 and L2 Welsh pupils aged 7-9 years old (Source: http://fairtradewales.com/wp-content/uploads/Producer-Profiles-Fairtrade-Bananas.pdf)

Instances of responsible code-switching to clarify lesson material is evident (e.g. Exports bananas, *be ydy'r gair Cymraeg*? /Exports bananas, what's the Welsh word?) throughout the translanguaging process , as well as instances of translation (e.g. *pris teg* /fair price) and alternating the language mode of input e.g. receptive language skills of listening and reading in English) and output (productive language skills of speaking and writing in Welsh and English).

Translanguaging space in minority language classrooms; snapshots from Wales

Li Wei (2011, 2015) presented the concept of *translanguaging space* to refer to 'a space for the act of translanguaging as well as a space created through translanguaging'. The following translanguaging activities demonstrate various teaching strategies to enhance content and language learning in schools in Wales. Although Williams' (1994, 2002) original English-Welsh language alternation model of translanguaging is still evident in bilingual classrooms in Wales, the current practice encompass instances of using both Welsh and English languages for both input and output, for example, a pupil could read English and Welsh information on the internet and discuss the content in Welsh and /or English.

In some minority language classrooms in Wales the teacher instruct pupils how to complete translanguaging tasks. *Translanguaging cues* (Jones & Lewis, 2014:166) is a pedagogical practice which can assist both emergent and proficient bilinguals to translanguage. The teacher models the translanguaging activity and offers cues (either orally, in written form or both) to indicate the target language for input (receptive language skills) and output (productive language skills). Figure 7 (*Translanguaging cues presented in a primary school history lesson)* demonstrates the translanguaging cues provided by the teacher to support pupils' translanguaging in a history lesson in a Welsh-medium primary school.

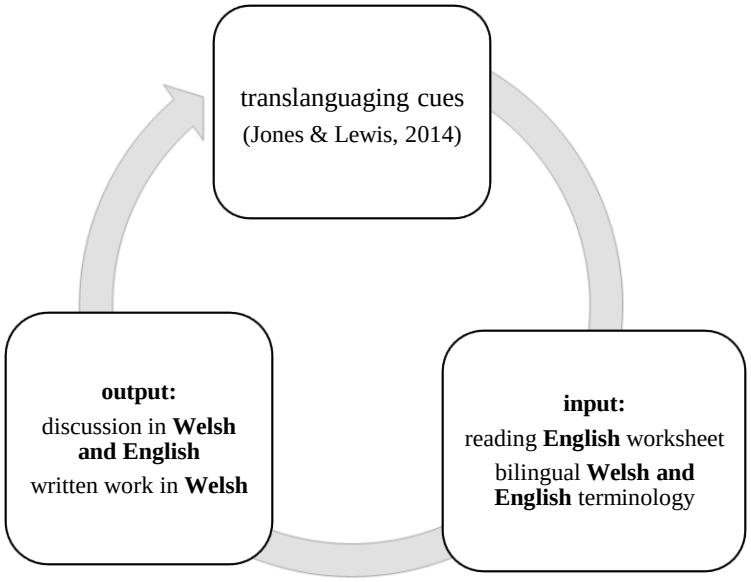


Figure 7: *Translanguaging cues presented in a primary school history lesson*

The pupils were asked to read information provided in English by the teacher about education for children in Victorian times. Figure 8 (‘*Sut oedd hi i fod yn blentyn yn Oes Fictoria? Ysgol’* [How was it to be a child in Victorian times? School]) illustrates the English medium reading material presented to the pupils.

Sut oedd hi i fod yn blentyn yn ystod Oes Fictoria?
Ysgol

Who went to school during the Victorian times?
In **early Victorian** England, most children never went to school at all and grew up unable to read or write. Instead they were sent out to work to earn money for their families. Only the upper and middle class children went to school.

Rich Children
Children from rich families were taught at home by a governess until they were 10 years old. Once a boy turned ten, he went away to Public schools like Eton or Harrow. There were very few schools available for girls, however, until near the end of the Victorian times. Wealthy girls were mostly educated at home.

Where did poor children go to school?
Poor children went to free charity schools or '**Dame**' schools (so called because they were run by women) for young children. They also went to **Sunday Schools** which were run by churches. There they learnt bible stories and were taught to read a little.

Why go to school?
The Victorians soon realised that it was important for people to be able to read and write and education became more important. The Church of England became active in the field and erected '**National Schools**' which taught children reading, writing, arithmetic and religion.

Important Dates
In 1833, the government awarded grants of money to schools. Not everyone who ran the schools were able to read themselves so the standard of education was not very good.

In 1844, Parliament passed a law requiring children working in factories be given six-half-days schooling every week. '**Ragged Schools**' were set up to provide free basic education for orphans and very poor children.

In 1870, Parliament passed the Forster's Education Act, requiring all parts of Britain to provide schools to children aged 5 to 12. However, not all these school were free so many could not afford the 'school's pence' each week. As it was not mandatory to attend school many children still didn't go to school. They worked and earned money for the family instead.

When did attending school become mandatory?
It wasn't until 1880 that schooling became mandatory. All children had to attend a school until they were 10 years old. In 1889, the school leaving age was raised to twelve, and in 1891, the school's pence fee was abolished and schools became free.

Figure 8: Reading material ‘*Sut oedd hi i fod yn blentyn yn Oes Fictoria? Ysgol’* [How was it to be a child in Victorian times? School]

The teacher also provided bilingual Welsh and English terminology for the pupils to support the written task in Welsh and is shown in Figure 9, *Termau Ysgol* [School Terminology].

Termau
Ysgol

governess –athrawes
Public Schools—Ysgolion cyhoeddus
charity schools— ysgol elusennol
Church of England—Eglwys Lloegr
National Schools—Ysgoolion Cenedlaethol
grants—grantiau
law—cyfraith
Education Act—Deddf Addysg
mandatory—gorfodol
strict—llym
3 R's Reading , wRiting and aRithmetic—Darllen, Ysgrifennu a Mathemateg
Drill— "drill"
slate—llechen

Figure 9: *Termau Ysgol* [School Terminology]

Thus translanguaging cues were provided by the teacher to support the pupils' translanguaging. The teacher explained to the pupils that they were to read both the information sheet (Figure 8) and bilingual terminology (Figure 9) to produce a summary in Welsh about education for children in Victorian times. The pupils had to decide which information was most relevant. Figure 10 (*Sut oedd hi i fod yn blentyn yn Oes Fictoria? Ysgol* [What was it like to be a child in Victorian time. Education]) shows one pupil's writing in Welsh and demonstrates translanguaging which is characteristic of the language alternation model.

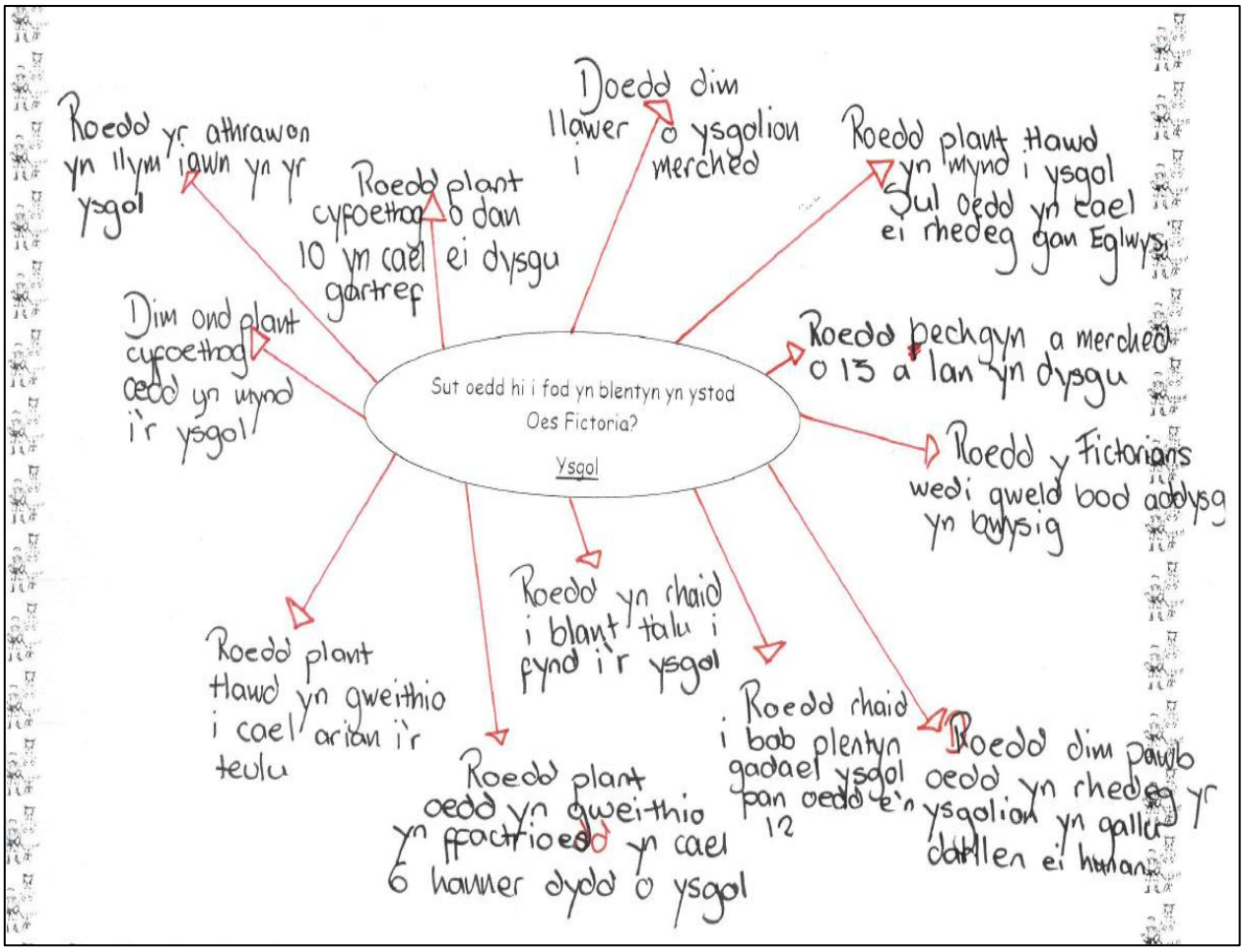


Figure 10: Pupil's written work in Welsh: *'Sut oedd hi i fod yn blentyn yn Oes Fictoria? Ysgol* [What was it like to be a child in Victorian time. Education].

Figure 10 Text (the spelling is left as it was in the original text):

- Roedd yr athrawon yn llym iawn yn yr ysgol / *The teachers were very strict at school*
- Roedd plant cyfoethog o dan 10 yn cael ei dysgu gartref / *Rich children under 10 were taught at home*
- Doedd dim llawer o ysgolion i merched / *There weren't many schools for girls*
- Roedd plant tlawd yn mynd i ysgol Sul oedd yn cael ei rhedeg gan Eglwys / *Poor children went to Sunday school which was being run by the Church*
- Roedd bechgyn a merched o 13 a lan yn dysgu / *Boys and girls of 13 and above taught*
- Roedd y Fictorians wedi gweld bod addysg yn bwysig / *The Victorians saw that education was important*
- Roedd dim pawb oedd yn rhedeg yr ysgolion yn gallu darllen ac ysgrifennu / *Not everyone who ran the schools were able to read and write*
- Roedd rhaid i bob plentyn gadael ysgol pan oedd e'n 12 / *Every child had to leave school at 12 years of age*
- Roedd yn rhaid i blant talu i fynd i'r ysgol / *Children had to pay for school*
- Roedd plant oedd yn gweithio yn ffatrioedd yn cael 6 hanner dydd o ysgol / *Children who worked in factories had 6 half days in school*

- Roedd plant tlawd yn gweithio i cael arian i'r teulu / *Poor children were working to get money for the family*
- Dim ond plant cyfoethog oedd yn mynd i'r ysgol / *Only rich children went to school*

Translanguaging function to engage learners in higher-order thinking skills, to facilitate content learning and metalinguistic awareness. Translanguaging enable the teachers to develop the pupils' background knowledge and understanding of the content being taught, to engage both emergent and competent bilinguals within the same classroom and for cross-linguistic transfer and metalinguistic awareness (García & Wei, 2014:120).

Translanguaging in secondary schools

Jones & Lewis (2014) reported that teacher directed translanguaging is less common for secondary school pupils who choose a particular language of instruction in either a Welsh stream or English stream. The aim of the Estyn (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales) report '*Linguistic progression and standards of Welsh in ten bilingual schools'* (Estyn, 2014) was to evaluate the effectiveness of curricular models and teaching methods in bilingual schools and to identify and share good practice in relation to bilingual education. The report is based on visits to ten schools in local authorities where most bilingual teaching occurs, namely Carmarthenshire, Ceredigion, Anglesey and Gwynedd authorities. Additional data was obtained via interviews with local authority representatives, analyses of school performance data and evidence from inspection reports. For the purposes of this report, the definition of a bilingual lesson is one that includes elements of teaching and learning through the medium of Welsh and English.

Estyn (2014) highlighted that there is a range of teaching strategies in place in bilingual schools, and that it is possible to categorise teachers' teaching methods by the organisational pattern of the bilingual curriculum as follows:

i. deliver through the medium of one language alone, but materials are available in both languages;

ii. deliver in Welsh, in the main, but paraphrase core or complex ideas in English; and

iii. repeat everything word-for-word in Welsh and English (Estyn, 2014: 16-17)

Estyn (2014) reported that pupils develop a good awareness of subject-specific terms in bilingual lessons:

> Pupils in the bilingual lessons observed often develop their subject knowledge well by using Welsh and English-medium resources. Teachers ensure that pupils develop a good awareness of subject-specific terms in both languages. This has a positive effect on pupils' linguistic proficiency and on their confidence when discussing and writing in Welsh and English. It is only in a few lessons that teachers plan translanguaging activities carefully enough (Estyn, 2014: 6).

Referring to bilingual teaching strategies in secondary schools, Estyn claim only in a few lessons do teachers plan purposefully to develop pupils' translanguaging skills.

> The best tasks set a challenge for pupils, for example by paraphrasing or adapting text for a different audience, summarising information, or using specific websites to translate text and then correct linguistic errors. In a very few lessons, teachers draw pupils' attention to the linguistic origin of technical words and ask them to explain the link between the English and Welsh terms. This practice has a positive effect on pupils' grasp of subject terms in Welsh and English (2014: 16)

Pupils will need access to subject- related terminology in order to complete translanguaging tasks successfully and should be able to access subject-related vocabulary by consulting dictionaries, glossaries or specific vocabulary sheets prepared by the teacher (Jones & Lewis, 2014). This is evident in both primary and secondary schools and is exemplified in Table 5 (*Mathematical terminology presented to pupils in a Welsh-medium secondary school).*

Table 5: *Mathematical terminology presented to pupils in a Welsh-medium secondary school*

cyfrifo	calculate
cylch	circle
cylchdro	rotation
cylchedd	circumference
cymarebau	ratio
cymedr	mean
cymesuredd	symmetry
cynhwysedd	capacity
cynnig a chynnig	trial and error
cynnig a gwella	trial and improvement
cynnydd	increase
cysonyn	constant
data	data
datryswch	solve
degolyn	decimal
diagram amledd	frequency diagram
diagram gwasgariad	scatter diagram
diamedr	diameter
di-dor	continuous
digid	digit
dilyniant	sequence

Presenting bilingual terminology enable teachers in primary and secondary schools to develop pupils' cross-linguistic awareness and to support content learning. For example, in a primary school mathematics lesson on percentages for 7-11 year old pupils, the teacher showed information about percentages on the internet in English. The Welsh term *'canran'* was presented orally for percentage. The teacher explained that the Welsh term *canran* could be split into *can(t)* [hundred] and *r(h)an* [part] and that *rhan o gant* [part of a hundred] would help them to understand the meaning of 'percentage.'

Teacher: *Mae canran yn golygu rhan o gant* [per cent means out of hundred].

Thus translanguaging in this context included decoding bilingual terminology (reading words by looking at letters and parts of words) to facilitate conceptual understanding.

Additionally, providing bilingual terminology can facilitate effective home-school cooperation and promote the pupils' translanguaging skills. This was highlighted in the following interview

with a headteacher in a Welsh-medium secondary school in an anglicised area of North East Wales. Most of the parents were non-Welsh speakers.

Interviewer:	*Beth ydy natur y gynhaliaeth, neu'r cyswllt sydd gyda chi hefo'r rhieni di-gymraeg?* [What is the nature of the support, or the contact you have with the non-Welsh speaking parents?]
Headteacher:	*'Da ni yn annog y plant yn gryf iawn i drafod y gwaith cartref gyda'u rhieni yn Saesneg, oherwydd bod y broses yna o drawsieithu o un [iaith] i'r llall...yn broses dysgu gyfoethog iawn. Mae 'na linell cymorth gwaith cartref ac mae'r wefan ar gael i rieni hefyd, ond mae'r pryderon yna yn bodoli trwy'r amser. Mae'r wers lyfrau 'da i yn defnyddio yn Gymraeg ar gael yn y Saesneg hefyd yn naturiol, felly mae hwnnw yn adnodd gall rhiant ei ddefnyddio os ydyn nhw yn pryderu.... Mae yn gwestiwn hynod o gyffredin, yn arbennig pan mae plant yn ymuno yma, ond wrth fynd yn eu blaenau yn yr ysgol mae o'n mynd yn llai cyffredin.* [We're strongly encourage the children to discuss the homework with their parents in English, because the process of translanguaging from one [language] to another…is an enriched learning process. There's a homework help line and the website is also available to parents, but concerns exist all the time. The textbooks which we use in Welsh are also available in English naturally, so that parents can use it as a resource if they are concerned…. This is a very common question, especially when children move here, but it becomes less common as they progress through school].

Figure 11: Interview with the headteacher of a Welsh-medium secondary School.

The next section briefly examines recent translanguaging research in post-16 education.

Translanguaging in post-16 education

A recent unpublished research report, '*Views of Post -16 education teachers and lecturers on Welsh and bilingual medium education in Gwynedd and Anglesey'* (Roberts et al., 2015) highlight the views of individual teachers/lecturers regarding their experience of planning and delivering Welsh and bilingual medium education to pupils/students aged 16-19, during the September 2013-July 2014 academic year.

38 questionnaire responses were received by staff members across 11 educational establishments including 11 responses from 1 school, 6 responses from 1 school, 4 responses

from 3 schools, 3 responses from 1 school, 1 response from 4 schools and 2 responses from one FE College. 3 establishments did not respond.

Respondents were asked to identify which language strategies they used in the classroom to promote bilingualism. The results are recorded in Table 6 (Strategies for using two languages in the classroom**).**

Table 6: Strategies for using two languages in the classroom

Strategies for using two languages in the classroom	Total number of respondents
Bilingual terminology	26
Mixed L1 and L2 Welsh groups	13
Purposeful concurrent use of language (e.g. translanguaging).	12
Translation.	11
Other.	10
Language support for non-fluent Welsh pupils/students.	4
Language separation.	2

As demonstrated in Table 6, the most common bilingual strategies in the classroom is to present bilingual terminology and to a lesser extent, translanguaging and translation. Some of the responses included as 'other' were:

English and Welsh medium notes are offered to students according to their choice but as everyone understands Welsh, the lessons are presented/ held in Welsh.

English is the language of the lesson - if necessary, a few terms will be presented bilingually.

Welsh is the language of the classroom, but the terms are presented bilingually.

Roberts et al. (2015) highlight that teachers have minimal experience of benefitting from initial/follow-up training on the use of Welsh and English in the classroom. It was significant that 71% of teachers and lecturers have had no initial/in-service training regarding the use of both languages in the classroom. The need to devise and implement a robust Welsh language policy in each establishment was evident, especially on the basis of a general lack of training, advice and guidance at a national, regional and county level. In terms of identifying priorities to improve Welsh medium and bilingual provision, the need for teacher training in bilingual classrooms, obtaining more Welsh medium education resources and forging closer links with the higher education sector were highlighted.

Conclusions

To conclude, consideration is given to ways of safeguarding and promoting translanguaging spaces in schools where a minority language coexists with a majority language as a media of instruction.

i. Language planning on a national, regional and school level

Language planning on different levels including central government, local authority as well as school and classroom level is essential for translanguaging practices to be implemented successfully. The Welsh Language Commissioner (2016: para 6.3.1) commented that since education was devolved from Westminster, the Welsh Government has been responsible for the direction and focus of the education system in Wales, 'and local authorities are powerful organisations in terms of implementing the Government's vision on a regional basis.' However, referring to the context of Welsh medium and bilingual secondary schools in Wales, Estyn (2014:18) explained that it was only within a few lessons that teachers plan purposefully to develop translanguaging skills. Only a few schools have a teaching policy that provides guidelines to teachers on using Welsh and English in their teaching in bilingual classrooms.

ii. Safeguarding translanguaging spaces in minority language classrooms

The home language of pupils in Welsh- medium and bilingual schools could be categorized broadly as pupils who speak only Welsh at home, pupils who speak only English at home, pupils who speak both Welsh and English at home and pupils who speak other languages besides Welsh or English at home. In Welsh-medium schools in anglicised areas, the promotion of translanguaging could easily encourage pupils to focus more on the majority language (English) and teachers are cautious about its use in order to safeguard the use of the minority language (Welsh) within the classroom. Therefore, our conception and understanding of translanguaging is derived from both global perspectives and the socio-political and economic context which we operate within and experience on a daily basis. To allow pupils to translanguage, the teacher needs to plan the strategic use of two languages with consideration to key translanguaging factors. Translanguaging factors *outside* the school include the sociolinguistic context, the status of language in the local community, the languages spoken by pupils at home, aspirations of the parents regarding bilingual and multilingual education, language planning on Government and

Local Authority level. Translanguaging factors *inside* the school include the language of instruction in the classroom, the implementation of the school's bilingual policy, pupils' bilingual / multilingual competence, teachers and support workers' bilingual / multilingual competence, teacher's training for bilingual classrooms and the statutory and non-statutory assessment requirements. Therefore, translanguaging opportunities are dependent on specific features of our sociopolitical context as well as more common characteristics which are evident in an international and global setting. Obviously, one translanguaging size does not fit all!

iii. Translanguaging research: from the little acorn a mighty oak grows.

Lewis et al, (2013) commented that the training of teachers for bilingual and multilingual classrooms is rarely considered in the literature, with international comparative research much needed. For example, in Wales there is a paucity of research into translanguaging in classrooms which embrace pupils from a wide and diverse linguistic spectrum. How do ethnic minority pupils translanguage in linguistically diverse classrooms where teachers are in general Welsh-English bilingual mode? To what extent is translanguaging as a pedagogy generally known among classroom teachers in English medium schools to support emergent Welsh speakers? Are teachers aware of translanguaging opportunities in both pedagogic and non-pedagogic contexts? In order to fully understand the potential benefits of breaking away from the multlingual solitudes in language education further research into effective translanguaging is essential. Ballinger (2015:56) timely remarked that as the pendulum of thought swings from language separation approaches to a position of flexible language use in the bilingual classroom, 'educators need concrete ideas and guidelines to follow when attempting to implement these changes'. Enabling teachers to understand the value of creating and promoting translanguaging spaces both inside and outside the classroom is pivotal if we are to successfully break away from the 'multilingual solitudes' in language education.

Acknowledgement:
Most of this work was part of the programme of the ESRC Centre for Research on Bilingualism in Theory and Practice at Bangor University.
Research was also undertaken for the Gwynedd and Anglesey Post-16 Education Consortium.
The author would like to thank all the teachers and pupils who have provided useful insight into translanguaging practices in Welsh-medium and bilingual schools throughout Wales.
From a little acorn a mighty oak grows.
Diolch yn fawr!

References

Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), (2013). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters.

Baker, C. (1993). Bilingual Education in Wales. In H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2010). Increasing bilingualism in bilingual education. In D. Morris (ed.), *Welsh in the 21st Century*. Cardiff: University of Wales Press.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (*5th edition). Clevedon: Multilingual Matters.

Ballinger, S. (2015). Linking content, linking students: a cross-linguistic pedagogical intervention. In Cenoz, J., & Gorter, D. (eds), *Between language learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brentnall, J. (2009). Pobl o leiafrifoedd ethnig yng Nghymru sy'n dysgu iaith ychwanegol. *Trafodion Addysg: Iaith yny Gymru Amlieithog*. Bangor: Coleg Addysg a Dysgu Gydol Oes.

Celic, C., & Seltzer, K. (2012). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* New York: CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, CUNY.

Cenoz. J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94, 103-115.

Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp 20-35.

Cyngor Gwynedd (2014). *Cynllun Strategol y Gymraeg Mewn Addysg*. Cyngor Gwynedd. https://www.gwynedd.gov.uk/cy/Cyngor/Dogfennau-Cyngor/Strategaethau-a-pholisiau/Cynllun-Strategol-Y-Gymraeg-mewn-Addysg.pdf
(accessed 03/02/2016)

Davies, S. (2013). *Un iaith i bawb: Adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4.* Llywodraeth Cymru: Caerdydd.

Estyn, (2014). *Linguistic progression and standards of Welsh in ten bilingual schools.* Cardiff: Estyn. http://www.estyn.gov.uk/english/docViewer/338247/linguistic-progression-and-standards-of-welsh-in-ten-bilingual-schools-november-2014/?navmap=30,163, (accessed 03/02/2016)

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*, 133–153.

García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. In Celic, C., & Seltzer, K., *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* New York: CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, CUNY.

García, O. & Li, Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

García, O. & Li, Wei. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In Wright, W., Boun, S. & García, O. (eds). *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Gwynedd County Council (2014). *Welsh in Education Strategic Plan*. Available online: https://www.gwynedd.llyw.cymru/en/Council/Documents---Council/Strategies-and-policies/Welsh-in-Education-Strategic-Plan.pdf
(accessed 05/08/15).

Jones, B. (2010). Amrywiaeth Caleidosgopig: addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon*, Rhifyn 5, Ionawr 2010, tt.9-26.
http://www.gwerddon.org/en/media/main/gwerddon/rhifynnau/erthyglau/Rhifyn5_e1.pdf
(accessed 28/07/15).

Jones, B. (2015). Oral presentation: Translanguaging: from the little acorn a mighty oak grows. Dalarna University, Falun, Sweden. 20-22 April, 2015.

Jones, B. (2016). Adroddiad Critigol PhD Trwy Waith Cyhoeddiadau: 'Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig'. Heb ei gyhoeddi.
PhD by Published Work Critical Report: 'Ymchwilio Addysg Ddwyieithog yn Ysgolion Cymru: Amrywiaeth Caleidosgopig'. Unpublished.

Jones, B., & Lewis, G. (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. In E.M. Thomas & I. Mennen (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*, (pp. 143-172). Bristol: Multilingual Matters.

Lewis, W.G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in education, AILA Review 21*: 69–86. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

Lewis, W.G., Jones, B., & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing two languages in classrooms. In Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R, (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* (pp. 107-135). Bristol: Multilingual Matters.

Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-35.

Li Wei. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In Cenoz, J., & Gorter, D. (eds), *Between language learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palmer, D.K., Mateus, S.G., Martínez, R.A., & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 98 (3), 757-772.

Paulsrud, B. Y. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden*. Stockholm: Stockholm University.

Roberts, D.B., Thomas, E.M., Jones, B., Williams, N.M., Young, N., Cunnington, L., Williams, D., & Lane, D. (2015). Barn athrawon a darlithwyr addysg ôl-16 oed Gwynedd a Môn am ddarpariaeth addysg Gymraeg a Dwyieithog ôl-16 / *Views of Post -16 education teachers and lecturers on Welsh and bilingual medium education in Gwynedd and Anglesey.* Unpublished report.

Thomas, E.M. & Roberts, D.B. (2011). Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education*, 25 (2), 89-108.

Thomas, E.M. & Mennen, I. (eds). (2014). *Advances in the Study of Bilingualism.* Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Welsh Assembly Government (2007). *Defining schools according to Welsh medium provision*. Cardiff: WAG.
http://gov.wales/docs/dcells/publications/150203-defining-schools-welsh-medium-en.pdf
(accessed 27/07/2016).

Welsh Assembly Government (2010). *Welsh-medium Education Strategy*, Info Document No: 083/2010, Cardiff: Welsh Assembly Government.
http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/100420welshmediumstrategycy.pdf As on 03/02/2011.

Welsh Government (2012a). *A living language: a language for living Welsh Language Strategy 2012-17*. Cardiff: Welsh Government.

Welsh Government (2012b). *Census: First Results on the Welsh Language.* Cardiff: Welsh Government.
http://gov.wales/docs/statistics/2012/121211sb1182012en.pdf
(accessed 03/02/2016)

Welsh Government (2013). *National Literacy and Numeracy Framework Information document no: 120/2013*. Cardiff: Welsh Government.
http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/130415-lnf-guidance-en.pdf
(accessed 01/09/2016)

Welsh Government (2015). *Successful Futures Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales.* Cardiff: Welsh Government.
http://gov.wales/docs/dcells/publications/150317-successful-futures-en.pdf
(accessed 01/09/2016)

Welsh Government (2016a). *School Census Results, 2016.* Cardiff: Welsh Government.
http://gov.wales/docs/statistics/2016/160727-school-census-results-2016-en.pdf
(accessed 27/07/2016)

Welsh Government (2016b). *Evaluation of the Welsh-Medium Education Strategy Final report*. Cardiff: Welsh Government.

Welsh Language Commissioner (2016). *The Position of the Welsh Language 2012-2015*. Welsh Language Commissioner's 5-year Report Summary. Cardiff: Welsh Language Commissioner.

Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales.

Williams, C. (2000). Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 129-148

Williams, C. (2002). *Ennill Iaith: Astudiaeth o Sefyllfa Drochi yn 11–16 oed.* Bangor: Ysgol Addysg a Dysgu Gydol Oes. http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Ennill_Iaith.pdf (accessed 28.09.15).

Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for teachers on Subject Language Threshold: accelerating the process of reaching the threshold*. Cardiff: The Welsh Language Board.

Wright, W., Boun, S. & García, O. (2015). *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: John Wiley & Sons.