



Wales Centre for Public Policy
Canolfan Polisi Cyhoeddus Cymru

Tlodi ac allgáu cymdeithasol: adolygiad o dystiolaeth ryngwladol ar addysg bellach a sgiliau

Irene Bucelli ac Abigail McKnight

Y Ganolfan Dadansoddi Allgáu Cymdeithasol, Ysgol
Economeg Llundain

Medi 2022

Ein Cenhadaeth

Mae Canolfan Polisi Cyhoeddus Cymru yn helpu i wella'r broses o lunio polisïau a gwasanaethau cyhoeddus trwy gefnogi gweinidogion ac arweinwyr gwasanaethau cyhoeddus i gael mynediad at dystiolaeth annibynnol drylwyr am yr hyn sy'n gweithio, a'i rhoi ar waith. Mae'n gweithio mewn partneriaeth ag ymchwilwyr ac arbenigwyr polisi blaenllaw i gyfuno a defnyddio dystiolaeth sy'n bodoli eisoes a nodi bylchau lle mae angen cynhyrchu gwybodaeth newydd.

Mae'r Ganolfan yn annibynnol ar y llywodraeth ond yn gweithio'n agos gyda llunwyr polisi ac ymarferwyr i ddatblygu syniadau newydd ynghylch sut mae mynd i'r afael â heriau strategol ym meysydd iechyd a gofal cymdeithasol, addysg, tai, yr economi a chyfrifoldebau datganoledig eraill. Mae'n:

- Cefnogi Gweinidogion Llywodraeth Cymru i nodi dystiolaeth awdurdodol ac arbenigedd annibynnol sy'n gallu helpu i lywio a gwella polisïau, cael mynediad atynt a'u defnyddio;
- Gweithio gyda gwasanaethau cyhoeddus i gyrchu, cynhyrchu, gwerthuso a defnyddio dystiolaeth ynghylch yr hyn sy'n gweithio wrth fynd i'r afael â'r prif heriau economaidd a chymdeithasol; ac yn
- Tynnu ar ei gwaith gyda Gweinidogion a gwasanaethau cyhoeddus i hyrwyddo dealltwriaeth o sut gall dystiolaeth lywio a gwella'r broses o lunio polisi a gwasanaethau cyhoeddus a chyfrannu at ddamcaniaethau ynghylch llunio a gweithredu polisi.

Trwy secondiadau, lleoliadau PhD a'i rhaglen Prentisiaethau Ymchwil, mae'r Ganolfan hefyd yn helpu i feithrin gallu ymysg ymchwilwyr i gymryd rhan mewn ymchwil sy'n berthnasol i bolisi sy'n cael effaith.

I gael rhagor o wybodaeth, ewch i'n gwefan drwy www.wcpp.org.uk

Arianwyr Craidd



Sefydlwyd Prifysgol Caerdydd yn 1883. Mae Caerdydd yn brifysgol uchelgeisiol ac arloesol sydd wedi'i lleoli mewn prifddinas ffyniannus, ac mae'n benderfynol o feithrin perthnasoedd rhyngwladol cadarn wrth iddi amlygu ei hymrwymiad i Gymru.



Economic and Social Research Council

Mae'r Cyngor Ymchwil Economaidd a Chymdeithasol (ESRC) yn rhan o Ymchwil ac Arloesedd y DU, sefydliad newydd sy'n dwyn ynghyd saith cyngor ymchwil y DU, Innovate UK ac Research England i wneud y mwyaf o gyfraniad pob cyngor a chreu'r amgylchedd gorau i ymchwil ac arloesi ffynnu.



Llywodraeth Cymru
Welsh Government

Llywodraeth Cymru yw llywodraeth ddatganoledig Cymru, sy'n gyfrifol am feysydd allweddol o fywyd cyhoeddus, gan gynnwys iechyd, addysg, llywodraeth leol, a'r amgylchedd.

Cynnwys

Crynodeb	4
Cefndir	5
Cyflwyniad	6
Cyd-destun polisi	7
Tystiolaeth o effeithiolrwydd polisi	12
Heriau a ffactorau hwyluso	23
Casgliad	23
Cyfeirnodau	26
Atodiad: Methodoleg	34
Diolchiadau	39

Crynodeb

- Mae gan y sector addysg bellach (AB) lawer i'w gyfrannu at strategaeth i fynd i'r afael â thlodi ac allgáu cymdeithasol.
- Mae tystiolaeth dda y gall addysg a hyfforddiant galwedigaethol ôl-16 a dysgu oedolion wella canlyniadau cyflogaeth a chynnig cyfleoedd hanfodol ar gyfer cynnydd i ddysgwyr a gweithwyr difreintiedig. Mae systemau gwahanol yn dangos gallu gwahaniaethol i gyflawni'r manteision hyn.
- Er mwyn i'r sector AB feithrin cynhwysiant, yr elfennau allweddol yw:
 - Strwythurau addysgol hyblyg ac agored e.e. cysylltu AB ac addysg uwch (AU), a chysylltu gweithgareddau ffurfiol a heb fod yn ffurfiol o fewn AB.
 - Llwybrau safonedig sy'n arwain at lefelau digon uchel o gymwysterau, gyda dulliau sicrhau ansawdd cydnabyddedig.
- Mae cysylltiadau rhwng AB a sgiliau a meysydd polisi yr ymdrinnir â nhw mewn adolygiadau eraill, er enghraifft:
 - **Camu ymlaen yn y gwaith:** Gall addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol o ansawdd da a ddarperir drwy AB, dysgu seiliedig ar waith a dysgu oedolion ddatblygu lefelau sgiliau uwch a gwella cyflogadwyedd. Gall hefyd gynyddu'r cyfleoedd i gynnal cyflogaeth barhaus, ennill mwy a chamu ymlaen.
 - **Allgáu digidol:** Bydd digideiddio yn arwain at newidiadau mawr yn y galw am sgiliau – gall cynhwysiant digidol hybu caffael sgiliau ymhlith pobl sydd dan anfantais.
- Rydym yn cwblhau'r adolygiad gyda rhai camau gweithredu addawol a all gefnogi rôl AB a sgiliau o ran gwella cyfleoedd bywyd grwpiau difreintiedig yng Nghymru, sef:
 - Ail-gydbwyso adnoddau rhwng AB ac AU a rhwng astudio amser llawn a rhan-amser (gan gynnwys cefnogi'r broses o gaffael cymwysterau lefel uwch).
 - Cryfhau cysylltiadau o fewn AB (e.e. rhwng gweithgareddau ffurfiol a rhai heb fod yn ffurfiol), a rhwng AU ac AB i gefnogi system fwy integredig, agored a hyblyg.
 - Ystyried llwybrau cymwysterau sy'n galluogi datblygu cymwyseddau galwedigaethol eang.
 - Diwygio gofynion mynediad i wella cynwysoldeb rhaglenni a phrentisiaethau ôl-16, a chryfhau dulliau sicrhau ansawdd.

Cefndir

Comisiynwyd Canolfan Polisi Cyhoeddus Cymru gan Lywodraeth Cymru i adolygu strategaethau, rhaglenni ac ymyriadau tlodi ac allgáu cymdeithasol ledled y byd. Fel rhan o'r gwaith hwn, comisiynwyd y Ganolfan Dadansoddi Allgáu Cymdeithasol (CASE)¹ yn Ysgol Economeg Llundain i gynnal adolygiad o'r dystiolaeth ryngwladol ar bolisïau a rhaglenni addawol a gynlluniwyd i leihau tlodi ac allgáu cymdeithasol ar draws deuddeg maes polisi allweddol. Mae'r adroddiad hwn yn canolbwyntio ar addysg bellach a sgiliau.

Dyma'r cwestiynau allweddol a ofynnwyd ym mhob un o'r deuddeg adolygiad polisi:

- Pa bolisïau, rhaglenni ac ymyriadau ryngwladol sy'n effeithiol wrth leddfu tlodi?
- Pa briodweddau/safonau a nodweddion sy'n allweddol neu'n gyffredin i'r gwahanol ddulliau hynny?

Ymdrinnir â'r cwestiynau drwy ddarparu:

- Cyd-destun Cymru ym mhob maes polisi a phrif fentrau Llywodraeth Cymru;
- Gwybodaeth fanwl am berthynas y maes polisi dan sylw â thlodi ac allgáu cymdeithasol;
- Crynodeb o'r dystiolaeth ynghylch profiad a allai helpu i ddeall effaith polisïau ar bobl ac ymateb y bobl i bolisïau o'r fath;
- Trosolwg o'r dystiolaeth ryngwladol ynghylch effeithiolrwydd polisïau (gan gynnwys astudiaethau achos); a
- Heriau a ffactorau hwyluso sy'n gysylltiedig â rhoi polisïau ar waith.

Yn ogystal â'r deuddeg adolygiad polisi, rydym wedi llunio adroddiad trosolwg sy'n crynhoi'r dystiolaeth allweddol o bob adolygiad unigol, nodi cysylltiadau rhwng gwahanol feysydd polisi a chloriannu'r holl dystiolaeth i roi nifer o argymhellion polisi, neu gamau gweithredu addawol, ym mhob un o'r deuddeg maes. Cyfeiriwch at yr

¹ Sefydlwyd y Ganolfan Dadansoddi Allgáu Cymdeithasol (CASE) yn Ysgol Economeg a Gwyddor Wleidyddol Llundain (LSE) ym 1997. Canolfan ymchwil amlddisgyblaethol ydyw sy'n archwilio anfantais gymdeithasol a rôl polisïau cymdeithasol a chyhoeddus wrth ei hatal, ei lliniaru neu ei gwaethygu. Mae gan ymchwilwyr yn CASE brofiad helaeth o gynnal adolygiadau polisi sy'n ymdrin â thystiolaeth yn y Deyrnas Unedig a llenyddiaeth ryngwladol.

Atodiad i gael manylion am fethodoleg, gan gynnwys sut y dewiswyd y deuddeg maes polisi penodol.

Mae'r gwaith hwn yn rhan o gyfres o adroddiadau a gynhyrchwyd gan WCPP fel rhan o'i gwaith ar dlodi ac allgáu cymdeithasol ar gyfer Llywodraeth Cymru. Yn ogystal â'r gwaith hwn gan CASE, ceir dau adroddiad ar natur, graddfa a chyfeiriad tldi ac allgáu cymdeithasol yng Nghymru – un yn canolbwyntio ar dystiolaeth a data meintiol, a'r ail yn canolbwyntio ar dystiolaeth o brofiad go iawn (Carter, 2022a; 2022b). Comisiynodd WCPP hefyd y Sefydliad Polisi Newydd i gynnal adolygiad o strategaethau lliniaru tldi rhyngwladol (Kenway et al., 2022) sy'n archwilio dulliau llywodraethol cyffredinol o fynd i'r afael â thldi.

Cyflwyniad

O ystyried y newidiadau i'r farchnad lafur (e.e. digideiddio sy'n debygol o effeithio ar dasgau'r rhan fwyaf o swyddi), bydd polisiau addysg a hyfforddiant, a dysgu gydol oes, yn ganolog i sicrhau bod galwadau sylweddol ar gyflenwadau sgiliau yn cael eu bodloni. Mae'r adolygiad hwn yn canolbwyntio ar ddulliau o gynllunio a darparu 'addysg ôl-orfodol' ac 'addysg bellach' sy'n gallu cyfrannu at leihau tldi ac allgáu cymdeithasol. Yn y cyd-destun hwn, deëllir bod 'addysg ôl-orfodol' yn cynnwys addysg uwchradd a thrydyddol uwch, gan gynnwys 'addysg uwch' ac 'addysg bellach', yn ogystal â dysgu oedolion. Mae'r adolygiad yn canolbwyntio'n bennaf ar addysg bellach (AB), gan gynnwys addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol, er y rhoddir sylw hefyd i'r berthynas rhwng AB ac addysg uwch (AU).

Yn ôl yr ystadegau diweddaraf ar gyfer Cymru (2020), cynyddodd cyfranogiad ymhlith pobl ifanc 16-18 oed mewn addysg neu hyfforddiant yn 2019 i 78.3% o gymharu â 77.6% yn 2018. Roedd 64.2% yn cymryd rhan mewn addysg amser llawn yn 2019, ac roedd AB yn cyfrif am 27.2% o'r rhai mewn addysg amser llawn a 6.6% o'r rhai mewn addysg ran-amser. Roedd dysgu seiliedig ar waith yn cyfrif am 6.4%. Am y tro cyntaf ers 2011, gostyngodd gyfran y bobl ifanc 16-18 oed mewn cyflogaeth, gan fynd o 38.5% yn 2018 i 36.3% yn 2019. O'r rhain, roedd 25.7% hefyd mewn rhyw fath o addysg neu hyfforddiant, tra bod 10.6% mewn cyflogaeth amser llawn neu ran-amser ond nid mewn addysg na hyfforddiant. Yn y cyfamser, cynyddodd gyfran y bobl ifanc nad oeddent mewn addysg, cyflogaeth na hyfforddiant (NEET) i 11.1% yn 2019, o 10.6% yn 2018. Cynyddodd gyfran y bobl ifanc 19-24 oed mewn addysg neu hyfforddiant o 38.8% yn 2018 i 39.5% yn 2019. Roedd 29.3% mewn addysg amser llawn, a dim ond 2.1% oedd wedi'u cofrestru mewn AB – roedd 1.8% wedi'u cofrestru'n rhan-amser. Roedd dysgu seiliedig ar

waith yn cyfrif am 3.6%. Gostyngodd y gyfran mewn cyflogaeth o 64.0% yn 2018 i 63.4% yn 2019; amcangyfrifwyd bod 18.6% hefyd yn cymryd rhan mewn rhyw fath o addysg neu hyfforddiant. Gostyngodd y gyfran sy'n NEET ychydig o 16% i 15.7% yn y drefn honno.

Cyd-destun polisi

Ariennir y sector AB i raddau helaeth drwy grantiau Llywodraeth Cymru, ac mae arian hefyd yn cael ei ddyrannu i ystod o raglenni cymorth cyflogadwyedd penodol, a fwriedir i ddatblygu sgiliau ar gyfer cyflogaeth. Creodd diwygiadau i'r fframwaith ariannu ar gyfer addysg ôl-16 yn 2014/15 becynnau cymorth sy'n canolbwyntio ar y dysgwyr a mwy o sefydlogrwydd i golegau drwy ddyraniadau blynyddol penodol, ond nid oedd ganddynt ddull gweithredu hirdymor (Archwilydd Cyffredinol Cymru, 2017). At hynny, mae'r Ardoll Brentisiaethau a gyflwynwyd gan lywodraeth y Deyrnas Unedig ym mis Ebrill 2017 yn codi 0.5% o'u bil cyflog ar bob cyflogwr mawr ac mae'n cael ei chasglu ledled y Deyrnas Unedig gyfan. Hyd at 2020, derbyniodd Cymru arian hefyd gan Gronfa Gymdeithasol Ewrop i gefnogi prosiectau sy'n canolbwyntio ar ddatblygu sgiliau ac addysg alwedigaethol, megis rhaglen Gorllewin Cymru a'r Cymoedd (Llywodraeth Cymru, 2019). Mae toriadau i'r sector wedi bod yn gyffredin yn ystod y deng mlynedd diwethaf ledled y Deyrnas Unedig gyda gostyngiadau i gyllid grant ar gyfer y sector rhwng 2011/12 a 2016/17 yn cyfateb i 7% mewn termau arian parod, a 13% mewn termau real (Archwilydd Cyffredinol Cymru, 2017). Roedd y toriadau'n effeithio'n bennaf ar gyrsiau rhan-amser (gostyngiad o 71%), tra cododd gyllid ar gyfer darpariaeth amser llawn (3%), yn unol â'r ddyletswydd statudol i wneud darpariaeth resymol ddigonol ar gyfer pobl ifanc 16-19 oed.

Adlewyrchir gostyngiadau mewn cyllid cyhoeddus mewn cyfranogiad yn y sector. Mae dysgwyr mewn sefydliadau AB, dysgu seiliedig ar waith a dysgu oedolion wedi gostwng ers 2013/14, ond wedi aros yn sefydlog rhwng 2017-2019, cyn gostwng ychydig yn 2019/20 (Ystadegau ar gyfer Cymru, 2021). Mae cyfranogiad mewn addysg bellach a dysgu seiliedig ar waith amser llawn wedi aros yn gymharol sefydlog ers 2013, ond gostyngodd yr olaf 10% yn 2019/20 (Ystadegau ar gyfer Cymru, 2021). Gostyngodd gyfranogiad mewn AB ran-amser yn sydyn o tua 100,000 yn 2013/14 i ychydig yn is na 48,000 yn 2019/20. Gostyngodd niferoedd dysgu oedolion bron i hanner rhwng 2013/14 a 2018/19, cyn gostyngiad sydyn arall yn 2019/20, o ganlyniad i'r pandemig Coronafeirws fwy na thebyg (Ystadegau ar gyfer Cymru, 2021). O'r holl weithgareddau dysgu yn 2019/20, roedd 19% ar lefel 1, roedd 34% ar lefel 2, ac roedd 30% ar lefel 3, gyda lefel 4 neu uwch yn cyfrif am 5% yn unig. Prentisiaethau sylfaen a lefel 3 sy'n cyfrif am fwyaf yr holl brentisiaethau (dros 70%), gyda phrentisiaethau uwch yn cyfrif am lai na phumed.

Mae hyn mewn cyd-destun lle mae amcanestyniadau cyflogaeth yn amcangyfrif bod y gyfran mewn cyflogaeth sydd â chymwysterau ar lefelau 4-6 a 7-8 wedi dyblu ers dechrau'r 2000au, ac y bydd yn cyfrif am dros 50% o swyddi yng Nghymru erbyn 2024, tra bydd y gyfran mewn cyflogaeth sy'n gymwys i lefel 2 a 3 yn aros yn sefydlog (tua 19%), ac y bydd cyflogaeth ar lefel 1 a heb unrhyw gymwysterau yn parhau i ostwng i 13% a 2% yn y drefn honno erbyn 2024 (Llywodraeth Cymru, 2017). Mae dadansoddiad o gyflogaeth a sgiliau mewn ardaloedd difreintiedig yng Nghymru (e.e. Cymoedd De Cymru) yn dangos gostyngiad sydyn mewn cyfraddau cyflogaeth ymhlith y rhai â chymwysterau isel (39%), tra bod y rhai ag NQF lefel 4 ac uwch yn aros yn gyson ar tua 86% (Llywodraeth Cymru, 2019). At hynny, mae'r ardaloedd difreintiedig hyn yn gweld cyfrannau is o lawer o bobl yn cwblhau addysg drydyddol ac yn cyflawni cymwysterau lefel uwch o gymharu â gweddill Cymru (Llywodraeth Cymru, 2019).

Mae hwn yn faes sydd wedi bod yn destun amrywiaeth o weithgareddau yn ystod y deng mlynedd diwethaf. Gwnaed diwygiadau i gymwysterau galwedigaethol yn dilyn yr *Adolygiad o Gymwysterau ar gyfer pobl ifanc 14 i 19 oed* yn 2012 a'r *Strategaeth Cymwysterau Galwedigaethol yn 2017*. Mae'r olaf wedi arwain at gyfres o *adolygiadau sy'n benodol i'r sector*. Arweiniodd adolygiad a oedd yn canolbwyntio ar *iechyd, gofal cymdeithasol a gofal plant, er enghraifft, at newidiadau a gyflwynwyd yn 2019, gan gynnwys symleiddio cymwysterau i gyfres o 22*. Amlygodd adolygiad o *gymwysterau a'r system gymwysterau ym maes adeiladu a'r amgylchedd adeiledig fod y sector yn gymhleth, gydag ailadrodd a llwybrau dilyniant aneglur, gan ddod i'r casgliad bod angen diwygio'r cymwysterau a dulliau sicrhau ansawdd* (Cymwysterau Cymru, 2018a). Roedd adolygiad o'r sector technoleg gwybodaeth a chyfathrebu (TGCh) hefyd wedi argymhell diwygio cymwysterau, gan gynnwys datblygu *cymwysterau Technoleg Ddigidol newydd ar lefel TGAU a Safon Uwch – a arweiniodd at gyflwyno cyfres newydd o gymwysterau yn 2021 – a monitro cymwysterau TGCh galwedigaethol a ddefnyddir mewn fframweithiau prentisiaeth* (Cymwysterau Cymru, 2018b).

Mae prentisiaethau hefyd wedi bod yn ganolog i ddiwygiadau sgiliau diweddar Llywodraeth Cymru. Roedd *Cynllun Polisi Sgiliau Prentisiaethau 2017* (Llywodraeth Cymru, 2017) yn cynnwys ymrwymiad i greu 100,000 o brentisiaethau pob oed yn ystod y pum mlynedd canlynol, integreiddio prentisiaethau yn y system addysg ehangach, a datblygu llwybrau sgiliau cliriach – gan gydnabod bod llawer o brentisiaethau'n cael eu darparu ar lefel 2, tra bod amcanestyniadau cyflogaeth yn awgrymu bod angen canolbwyntio ar lefel 4 ac uwch. Mae'r strategaeth hefyd yn cynnwys ymrwymiad i wella mynediad, cydraddoldeb a chyfle cyfartal. Yn gyffredinol, mae 79,595 o raglenni dysgu prentisiaeth wedi dechrau ers i'r targed gael ei gyflwyno.

Mae'r rhaglen lywodraethu ddiweddar yn cynnwys ymrwymiad i gyflawni'r Warant Pobl Ifanc, gyda'r nod o 'ddarparu cynnig o waith, addysg, hyfforddiant neu hunangyflogaeth i bawb o dan 25 oed yng Nghymru', ymrwymiad o'r newydd i greu 125,000 o brentisiaethau pob oed, a phwyslais ar gryfhau a hyrwyddo cysondeb mewn partneriaeth gymdeithasol drwy Fil Partneriaeth Gymdeithasol a Chaffael Cyhoeddus (Cymru) (Llywodraeth Cymru, 2021). Yn 2019, cyhoeddodd Llywodraeth Cymru gynlluniau i sefydlu'r Comisiwn Addysg Drydyddol ac Ymchwil (CTER) a fydd, o 2023 ymlaen, yn goruchwyllo gwaith cynllunio strategol ar gyfer darparu addysg a sgiliau ar draws yr holl addysg a hyfforddiant ôl-orfodol, gan gynnwys ariannu, contractio, ansawdd, a monitro ariannol. Bydd CTER yn disodli Cyngor Cyllido Addysg Uwch Cymru (CCAUC).

Y berthynas â thlodi ac allgáu cymdeithasol

Mae'r math o addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol a ddarperir drwy AB, dysgu seiliedig ar waith a dysgu oedolion, yn berthnasol i dlodi ac allgáu cymdeithasol yn bennaf oherwydd ei effaith ar ragolygon cyflogaeth ac incwm. Mae pobl sydd â lefelau uwch o sgiliau yn fwy tebygol o:

- fod mewn gwaith,
- cynnal cyflogaeth barhaus;
- ennill mwy a chamu ymlaen yn eu gwaith;
- elwa o symudedd y farchnad lafur; a
- gwrthsefyll ysgytwadau cyflogaeth negyddol oherwydd bod eu gallu i addasu a'u cyflogadwyedd cyffredinol yn well (UKCES, 2010; Preston a Green, 2008).

Gall addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol effeithiol wella cyfleoedd pobl ar hyd eu hoes a helpu pobl allan o faglau sgiliau isel/incwm isel. Yn yr ystyr hon, gall addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol helpu i integreiddio grwpiau difreintiedig ac ymylol yn gymdeithasol a'u cynnwys yn y farchnad lafur, fel pobl sy'n gadael yr ysgol yn gynnar, gweithwyr sgiliau isel, pobl ddi-waith, a mewnfudwyr (CEDEFOP, 2012). Felly, gall AB, dysgu seiliedig ar waith a dysgu oedolion ddarparu rhwyd ddiogelwch ar gyfer dysgwyr sydd mewn perygl mewn addysg gyffredinol, gan gynnig llwybr amgen tuag at gymwysterau, a sicrhau eu bod yn aros mewn addysg a hyfforddiant, ond hefyd sicrhau cyfleoedd i ddysgwyr sy'n oedolion gamu ymlaen.

Wrth asesu a yw sgiliau'n effeithio'n uniongyrchol ar ganlyniadau cyflogaeth, mae'n bwysig pennu a yw swyddi gwell yn atgyfnerthu sgiliau a swyddi gwaeth yn arwain at

ddibrisio sgiliau, ac a yw ffactorau fel cefndir teuluol a rhwydweithiau cymdeithasol yn effeithio ar ganlyniadau cyflogaeth a sgiliau – a fyddai'n ystumio ein dealltwriaeth o rôl sgiliau mewn canlyniadau o'r fath. Wrth fynd i'r afael â'r materion hyn, canfu Hampf et al. (2017), mewn perthynas â sgiliau rhifedd, llythrennedd a TGCh, y gallai sgiliau uwch gael eu tanamcangyfrif mewn gwirionedd o ran cyflogau a chanlyniadau cyflogaeth.

Mae sylwebwyr yn anghytuno ynglŷn â'r effaith y bydd y 'Pedwerydd Chwyldro Diwydiannol', fel y'i gelwir, yn ei chael ar gyflogaeth, ond cytunir yn gyffredinol y bydd digideiddio yn arwain at newidiadau mawr yn y galw am sgiliau (Martin, 2018; Deming a Noray, 2020). Gan fod economïau sy'n seiliedig ar wybodaeth yn gwobrwyo sgiliau'n uchel, mae polisiâu sy'n hybu caffael sgiliau ymhlith y rhai mwyaf difreintiedig yn hanfodol ar gyfer cyfranogiad economaidd, ac i waith fod yn llwybr effeithiol allan o dlodi.

Yn ogystal â gwella cyflogadwyedd, gall addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol a dysgu oedolion feithrin sgiliau sy'n berthnasol i agweddau eraill ar allgáu cymdeithasol, er enghraifft mewn perthynas ag iechyd, ymgysylltu dinesig a llythrennedd ariannol. Gall y rhain arwain at ddinasyddiaeth fwy gweithredol a chyfranogiad mewn cymdeithas, yn ogystal â chyfrannu at alluoedd ariannol, iechyd a lles. Mae sawl astudiaeth ddiweddar yn dangos bod dysgu oedolion yn arwain at ganlyniadau cadarnhaol o ran lles, cyfranogiad gwleidyddol, ac ymgysylltu dinesig (Desjardins, 2021). Dangosodd Sabates (2008) sut mae rhaglenni addysg a hyfforddiant sy'n cynnwys elfennau sy'n ymwneud â llythrennedd ariannol yn gallu cyfrannu at well galluoedd a dealltwriaeth o ran rheoli arian, mynediad at wasanaethau ariannol, a hawliau defnyddwyr. Mae cyfranogiad unigol mewn dysgu yn gysylltiedig â manteision iechyd hefyd, er enghraifft drwy wella llythrennedd iechyd (e.e. y wybodaeth a'r sgiliau sy'n angenrheidiol i gael gafael ar wybodaeth a gwasanaethau iechyd a gofal cymdeithasol, eu gwerthuso a'u defnyddio) a thrwy wella hyder a dealltwriaeth o sut mae'r sector gwasanaeth iechyd yn gweithio, a hawliau a chyfrifoldebau cleifion ac ymarferwyr. Felly, gall addysg a hyfforddiant galwedigaethol chwarae rhan bwysig wrth rymuso pobl, nid yn unig drwy gaffael sgiliau y gellir eu marchnata ond hefyd drwy feithrin galluoedd ehangach sy'n berthnasol i sawl agwedd ar eu bywydau.

Y berthynas â phrofiad pobl o dlodi ac allgáu cymdeithasol

Yn hanesyddol, mae canfyddiad cyhoeddus eang o AB fel ail ddewis, sy'n ymwneud â chrysiâu galwedigaethol neu adferol statws isel, yn sail i'r esgeulustod systemig o'r

sector (Richardson, 2007; Raffe et al., 2001). O safbwynt cyflogwyr, mae parch isel, ynghyd â chymhlethdod ac ansefydlogrwydd y system addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol, yn llesteirio ymgysylltu, gan godi pryderon am berthnasedd, ansawdd a'r gallu i drosglwyddo cymwysterau galwedigaethol (OECD, 2010). Ymhlith dysgwyr, adlewyrchir statws is AB yn y gydnabyddiaeth ddistaw o'u statws is fel myfyrwyr wrth gofrestru ar gyrsiau AB (Bathmaker, 2005). O safbwynt mynd i'r afael ag allgáu cymdeithasol, mae gan y parch is hwn arwyddocâd cymdeithasol, ac mae'n effeithio ar brofiadau dysgwyr o gynhwysiant. At hynny, mae'r statws is hwn, ynghyd â'r gwerth isel a roddir yn aml i'r cymwysterau y gellir eu cyflawni o'r cyrsiau, yn cyfrannu at ddiffyg cymhellant ac ymddieithriad – sy'n gyffredin ymhlith pobl ifanc 16-19 oed mewn AB (Wallace, 2014).

Mae canfyddiadau'r cyhoedd yn cyd-fynd â hunanddelwedd y dysgwyr eu hunain o ran cyrhaeddiad a dosbarth cymdeithasol ac yn cyfrannu at gyfansoddiad cymdeithasol AB (Thompson, 2014). Mae cyflawnwyr uchel ar incwm isel ddwywaith yn fwy tebygol o fod mewn AB o gymharu â'u cyfoedion o gefndiroedd mwy breintiedig sydd â lefelau cyflawniad tebyg. Mewn gwirionedd, mae cyflawnwyr isel o gefndiroedd dosbarth canolyn fwy tebygol o fynychu AB na chyflawnwyr isel o aelwydydd incwm isel, y mae eu methiant academaidd canfyddedig yn debygol o'u hysgogi i adael addysg yn gyfan gwbl (Thompson, 2014).

Mae ymchwil ar brofiadau a llwybrau ôl-16 pobl ifanc nad ydynt mewn cyflogaeth, addysg na hyfforddiant (NEET) yn dangos nad yw'n wir yn aml bod pobl yn syrthio i'r categori NEET yn syth ar ôl gadael yr ysgol (Thompson, 2017). Mae cyrchfannau ôl-16 pobl ifanc yn addasu i'w cyrhaeddiad addysgol a'r cyfleoedd sydd ar gael, ac er bod y dewis o bynciau galwedigaethol weithiau'n adlewyrchu ffafriaeth ar gyfer mathau mwy ymarferol o ddysgu, yn amlach na pheidio maen nhw'n 'dilyn llwybr penodol, nid cymaint oherwydd eu bod yn gwybod beth maen nhw am ei wneud, ond oherwydd eu bod yn gwybod beth na allan nhw ei wneud' (Bathmaker, 2005). Nid yw'r broses o fod yn NEET yn llinellol, ac yn aml bydd pobl ifanc yn dioddef nifer o ysgytwadau economaidd a phersonol ac anfanteision cymdeithasol, tra'n gorfod llywio amrywiaeth o opsiynau addysgol sy'n aml yn siomedig, gan brofi rhwystredigaeth a dadrithiad cynyddol â phroses sy'n arwain at fathau ymylol o ddysgu (Thompson, 2017).

Yn ddiweddar, mae rhai astudiaethau wedi canolbwyntio ar y problemau sy'n gysylltiedig â fframio 'cyrhaeddiad isel', yn enwedig o ran cyflawniad mewn Saesneg a Mathemateg erbyn diwedd cyfnod allweddol 4 (Lupton et al., 2021, Allan, 2017). Mae hyn yn diystyru cyflawniadau eraill, yn systematig drwy ofynion mynediad sy'n cyfyngu'n ddifrifol ar lwybrau dilyniant; ond hefyd gan nad yw dysgwyr yn cydnabod y cyflawniadau hyn digon, tra bod ymdeimlad o 'ddiffyg' wedi'i wreiddio, gan danseilio eu hyder am y dyfodol. Gall hyn arwain at ddewis cyrsiau lefel is, a thanseilio

dilyniant ymhellach. At hynny, mae'r penderfyniadau allweddol hyn am yrfaeodd a chysiau galwedigaethol yn cael eu gwneud mewn amgylchiadau heriol, o dan bwysau arholiadau TGAU, tra bod opsiynau ôl-16 yn gallu bod yn anodd eu llywio hefyd, o ystyried amrywiaeth y darparwyr, y pynciau a'r meysydd galwedigaethol, gofynion mynediad gwahanol, ac amrywiadau lleol (Lupton et al., 2021).

Mae llithriad academaidd, sy'n tueddu i leoli'r system alwedigaethol fel y dewis ail orau, yn gyffredin yn Ewrop. Mae Kersh a Juul (2015) yn dangos bod myfyrwyr yn Nenmarc yn credu bod addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol yn israddol i'r llwybr academaidd, er gwaethaf cyfleoedd gwaith ffafriol, a pharch uchel i'r sector ymhlith cyflogwyr a phartneriaid cymdeithasol. Gellir gweld mwy o gydraddoldeb rhwng y sectorau mewn gwledydd fel yr Almaen neu'r Swistir, lle mae cyfranogiad mewn addysg a hyfforddiant galwedigaethol yn uwch, mae cwblhau cymwysterau lefel uwch yn eang, ac mae nifer sylweddol o fyfyrwyr sydd â'r cymwysterau angenrheidiol i fynd i'r brifysgol yn penderfynu peidio â mynd, nid oherwydd amharodrwydd i fentro a phryderon ynglŷn â'u gallu, ond oherwydd y cyflog da a'r rhagolygon gyrfu maen nhw'n eu cydnabod yn eu sector (Pilz et al., 2020; Bolli et al., 2018).

Tystiolaeth o effeithiolrwydd polisi

Ymyrraeth	Cryfder y dystiolaeth	Effeithiolrwydd
Polisiâu sy'n ymwneud â dylunio systemau (e.e. modelau ysgol/seiliedig ar waith; System Ddeuol)	Cryf	Effeithiol (mwy cymysg ar gyfer manteision cyflogaeth hirdymor)
Polisiâu sy'n hybu cyfranogiad mewn dysgu oedolion	Da	Cymysg (oherwydd cyfranogiad anghyfartal)

Dyluniad y system addysg a hyfforddiant galwedigaethol

Mae systemau addysg a hyfforddiant galwedigaethol yn amrywio'n fawr a gellir eu nodweddu gan:

- Raglenni cyffredinol a galwedigaethol mewn ysgolion mewn gwahanol sefydliadau (y Weriniaeth Tsiec, Estonia, Ffrainc, y Ffindir, Gwlad Groeg, yr Eidal, Japan, Gwlad Pwyl a Rwsia);
- Darpariaeth gyffredinol a galwedigaethol gynhwysfawr mewn ysgolion mewn un sefydliad (Canada, Norwy, Sweden ac Unol Daleithiau America);
- Olrhain addysg gyffredinol mewn ysgolion a phrentisiaethau System Ddeuol (Awstria, yr Almaen a'r Swistir); a
- Defnyddio systemau cymysg (Cymru, Awstralia, Gwlad Belg, Denmarc, Lloegr, Gogledd Iwerddon, Iwerddon, yr Alban, Sbaen, yr Iseldiroedd a Seland Newydd).

Archwiliodd Pensiero a Green (2018) **gyfraniad systemau addysg a hyfforddiant ôl-orfodol at ddatblygu sgiliau llythrennedd a rhifedd** ar draws pobl ifanc 15 i 27 oed yng ngwledydd yr OECD. Canfuwyd bod gwledydd Llychlynaidd, a gwledydd â phrentisiaethau System Ddeuol, yn arbennig o effeithiol, tra bod gwledydd â systemau cymysg yn cofnodi gostyngiad cymharol mewn llythrennedd a rhifedd. Mae hyn yn unol â chanfyddiadau Kuczera et al. (2016) sy'n dangos bod gan bobl ifanc 16–19 oed yn Lloegr lefelau llythrennedd a rhifedd tebyg i'w cymheiriaid mewn gwledydd fel yr Almaen, Denmarc, Awstria a Japan, ond bod eu sgiliau llythrennedd a rhifedd wedi disgyn ar ei hôl hi erbyn iddynt gyrraedd 20-22 oed. Esbonnir y ddeinameg hon gan ddarnio'r system, a nodweddir gan amrywiaeth ddryslud sy'n newid yn gyflym o raglenni galwedigaethol byr sydd weithiau o ansawdd isel, gyda chysylltiadau gwan rhwng hyfforddiant yn y gweithle a'r ystafell ddosbarth, a diffyg dulliau sicrhau ansawdd digonol a rennir ar gyfer hyfforddiant yn y gweithle (Musset a Field, 2013).

Mae llawer o lenyddiaeth ryngwladol sydd wedi canfod **effeithiau tymor byr cadarnhaol addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol ar bontio o'r ysgol i'r gwaith** (CEDEFOP, 2012; Hampf a Woessmann, 2016; Vogtenhuber, 2014) gan gynnwys ar gyfer y rhai hynny o deuluoedd sydd dan anfantais economaidd-gymdeithasol (Kemple a Willner, 2008). Mae cryn dystiolaeth o'r effeithiau ar **gyfraddau cyflogaeth a chyflogau uwch** ar gyfer addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol dros addysg uwchradd isaf ac uchaf (e.e. TGAU a Safon Uwch) ar draws gwledydd (CEDEFOP, 2012; Vogtenhuber, 2014), er bod rhai gwledydd, gan gynnwys y Deyrnas Unedig, yn gweld enillion is yn gysylltiedig ag addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol (CEDEFOP, 2013). Fodd bynnag, nododd adolygiad Augar (2019) yn Lloegr fod cwblhau cymwysterau ar lefelau 3, 4 a 5 yn arwain at ganlyniadau cadarnhaol iawn ar gyfartaledd: mae cymhwyster lefel 3 llawn yn arwain at gyflog 11% yn uwch (16% ar gyfer

cymwysterau a enillwyd drwy brentisiaeth). Mae enillion cyfartalog cymwysterau lefel 4 a 5 yn uwch ac yn debyg i enillion rhai graddedigion AU (Augar, 2019).

Serch hynny, **mae statws y swyddi a geir gan fyfyrwyr galwedigaethol yn is**, a hynny fwy na thebyg oherwydd bod myfyrwyr economaidd-gymdeithasol is yn dewis rhaglenni galwedigaethol, a'r ffaith bod myfyrwyr addysg uwchradd uchaf yn fwy tebygol o fynd i addysg uwch a chyflawni lefelau addysg uwch (Forster et al., 2016; CEDEFOP, 2012). Mae tystiolaeth hefyd bod **manteision cychwynnol y farchnad lafur i fyfyrwyr galwedigaethol yn gostwng dros amser, ond mae llai o gytundeb ar gyfradd y dirywiad**. Yn ôl rhai astudiaethau, mae cydgyfeiriant rhwng graddedigion addysg gyffredinol a galwedigaethol pan fyddant tua 50 mlwydd oed (Hanushek et al., 2017); i eraill, mae'r manteision yn parhau'n hwy o lawer, tan 60-65 oed (Choi et al., 2019; Forster a Bol, 2018; Rözer a Bol, 2019). Gall y gosb hirdymor hon fod yn arwyddocaol ar gyfer polisi: gall achosi heriau wrth i'r oedran ymddol gynyddu, gan amlygu gweithwyr i ganlyniadau cyflogaeth gwaeth yn ddiweddarach yn eu bywydau gweithio.

At hynny, **mae'r gwahaniaethau rhwng systemau addysgol yn bwysig**: mae rhai astudiaethau'n canfod bod manteision cyflogaeth yn gostwng yn gyflymach mewn systemau seiliedig ar waith nag mewn systemau addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol yn yr ysgol (Hanushek et al., 2017; Roosmaa et al., 2019), sy'n awgrymu y gallai caffael sgiliau cul sy'n benodol i swydd gynyddu'r risg y bydd llai o alw am y sgiliau hynny, tra bod sgiliau trosglwyddadwy'n fwy tebygol o hyrwyddo hyblygrwydd gweithwyr a'u gallu i addasu. Mae astudiaethau eraill yn canfod y manteision cyflogaeth cryfaf a gostyngiad cyfyngedig o ran cylch bywyd mewn systemau lle mae'r cysylltiad rhwng addysg alwedigaethol a galwedigaeth benodol ar ei gryfaf, fel yn yr Almaen, yn enwedig ar gyfer cymwysterau ar lefel 4a ac uwch (yn y Dosbarthiad Safonol Rhyngwladol o Addysg) (Rözer a van de Werfhorst, 2020). Gall buddsoddiad parhaus cyflogwyr mewn hyfforddiant yn y gwaith liniaru gwerth gostyngol addysg alwedigaethol, a gallai systemau o'r fath fod mewn sefyllfa well i ddiogelu manteision cyflogaeth (Forster a Bol, 2018). **Y ffactorau sy'n cyfrannu at ddatblygu sgiliau yw: cwricwla craidd safonedig, cyfraddau cyfranogiad uchel, a chwblhau addysg a hyfforddiant uwchradd uchaf gyda llwybrau hir safonedig (dwy flynedd neu fwy), sy'n arwain at gymwysterau lefel 3** (Green et al., 2014), yn enwedig ymhlith dysgwyr mwy difreintiedig (Pensiero a Green, 2018).

Mae parch mwy cyfartal rhwng addysg academiaidd a galwedigaethol hefyd wedi'i gydnabod ers tro fel ffactor sy'n cefnogi datblygu sgiliau (Lasonen a Young, 1998, Raffe et al., 2001). Mae gwledydd sydd â thraddodiadau cryf o addysg alwedigaethol yn fwy tebygol o gyflawni hyn drwy Systemau Deuol gwahaniaethol o brentisiaethau o ansawdd uchel, sy'n darparu cymwysterau lefel uchel. Mewn cyferbyniad, mae gwledydd sydd â thraddodiadau galwedigaethol gwan yn fwy

tebygol o gyflawni hyn drwy ddatblygu systemau ysgol mwy integredig, sy'n cyfuno rhaglenni cyffredinol a galwedigaethol mewn un sefydliad â fframweithiau arholi integredig (Green et al., 2014). Mae'r canfyddiadau hyn yn cefnogi dadansoddiadau diweddar o system Cymru sy'n argymhell llwybrau clir, safonedig sy'n arwain at gymwysterau lefel 3 neu uwch (Hazelkorn, 2016).

Mae **'Systemau Deuol'**, fel y'u gelwir, yn cyfuno safoni cymharol o ran cwricwla sgiliau craidd a hyd rhaglenni, a pharch cymharol gyfartal rhwng y llwybrau cyffredinol a galwedigaethol. Yn gyffredinol, ystyrir bod prentisiaethau o ansawdd uchel ac maen nhw'n denu nifer fawr o fyfyrwyr o bob rhan o'r ystod gallu (gweler Astudiaeth Achos 1). Mae traean neu fwy o bobl ifanc yn cymryd rhan ynddynt yn Awstria, yr Almaen a'r Swistir. Yn bwysig, er bod y gwledydd hyn yn cael eu nodweddu gan systemau olrhain cynnar mewn addysg orfodol, y dangosir eu bod yn cynyddu anghydraddoldebau addysgol, dangosir bod addysg ôl-orfodol ac addysg uwchradd uchaf, yn arbennig, yn lleihau anghydraddoldebau sgiliau (Pensiero a Green, 2018). Canfu Eichhorst et al. (2012) fod y System Ddeuol yn fwy effeithiol nag addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol mewn ysgolion o ran canlyniadau cyflogaeth. Ar ôl cyfrif am ddewis cyflawnwyr is yn y sector, **canfyddir bod y system yn gweithredu'n rhannol fel dull o sicrhau tegwch.**

Astudiaeth Achos 1. Meysydd Galwedigaethol yn System Ddeuol y Swistir

Mae Systemau Deuol wedi bod yn destun sylw academiaidd a pholisi ers tro. Mae'r Swistir yn dangos rhai o nodweddion diffiniol y system, er enghraifft o ran cyfranogiad a pharch cyfartal rhwng llwybrau galwedigaethol ac academiaidd. Ar y lefel uwchradd uchaf, mae cyfran y myfyrwyr sydd wedi'u cofrestru ar raglenni addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol yn uchel, sef 65.3%. Mae cyfuniad o raglenni yn y gwaith ac mewn ysgolion yn cyfrif am 90.4% o fyfyrwyr – o gymharu, cyfran gyfartalog yr Undeb Ewropeaidd yw 28.4% (CEDEFOP, 2020). Mae gan addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol statws uchel yn y Swistir. Mae tystiolaeth bod hyn nid yn unig wedi aros yn sefydlog dros amser, ond bod pobl ifanc na anwyd yn y Swistir (sy'n ystyried bod gan addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol statws is i ddechrau o gymharu â'r boblogaeth a anwyd yn y Swistir) yn gwerthfawrogi statws cymdeithasol addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol fwyfwy po hwyaf maen nhw'n byw yn y wlad (Bolli et al., 2018). Mae'r system hefyd wedi gweld proses o fwy o athreiddedd rhwng addysg alwedigaethol ac AU yn ystod y degawdau diwethaf (Graf, 2013; Powell et al., 2012; Bernhard, N., 2019). Mae'r ymagwedd hon at sgiliau yn cefnogi hyblygrwydd, er enghraifft drwy ei gwneud yn syml newid llwybr, diolch i natur drosglwyddadwy'r cymwyseddau y mae'r system yn eu datblygu (Hoffmann, 2011).

Mae datblygu cymwyseddau eang nid yn unig yn cynhyrchu galluedd lefel uchel ond hefyd yn agor ystod o feysydd galwedigaethol i fyfyrwyr addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol y tu hwnt i alwedigaethau masnach a chreffft, gan gynnwys prentisiaethau sy'n arwain at swyddi coler gwyn (e.e. mewn bancio, manwerthu a gweinyddu cyhoeddus). Mae'r rhain yn gofyn am safonau uchel mewn mathemateg, ysgrifennu a siarad, ynghyd â sgiliau trosglwyddadwy fel gwaith tîm a datrys problemau (Hoffmann, 2011). Yn y Swistir, y tair galwedigaeth brentisiaeth fwyaf poblogaidd yw busnes a gweinyddu, manwerthu ac adeiladu a pheirianeg sifil (OECD, 2018). Dyma un o'r nodweddion y mae'r dystiolaeth yn dangos ei bod yn sail i lwyddiant Systemau Deuol o ran gwella parch cydradd a lleihau anghydraddoldebau mewn canlyniadau cyflogaeth.

Dim ond os oes cefnogaeth sefydliadol sylweddol a derbyniad gan weithredwyr mawr y gellir sefydlu systemau addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol deuol yn gynaliadwy. **Mae partneriaethau cymdeithasol cryf yn golygu bod cyflogwyr ac**

undebau yn cymryd rhan weithredol wrth sicrhau ansawdd a pherthnasedd hyfforddiant yn y gwaith (Valiente a Scandurra, 2017). Mae Systemau Deuol wedi llwyddo i sicrhau cyfranogiad busnesau mawr a bach, er enghraifft mabwysiadu atebion sydd i'w gweld hefyd mewn gwledydd Llychlynnauidd (gweler Astudiaeth Achos 2) i ymgysylltu â busnesau bach a chanolig (BBaChau).

Astudiaeth Achos 2: Cyfranogiad BBaChau mewn addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol yn Norwy

Mae'n aml yn anodd annog busnesau bach a chanolig (BBaChau) i gymryd rhan mewn prentisiaethau oherwydd gallu sefydliadol cyfyngedig BBaChau, diffyg arbedion maint, ac oherwydd penodoldeb eu gweithgareddau ac amrywiaethu tasgau. Mae'r heriau hyn yn berthnasol i Gymru, o ystyried y gyfran fawr o weithlu'r sector preifat a gyflogir gan BBaChau (62.4%, sy'n uwch nag yng ngweddill y Deyrnas Unedig), yn bennaf mewn microfusnesau (34.9%) a chwmnïau bach (15.2%) (Ystadegau ar gyfer Cymru, 2019). Gall cymorth sefydliadol feithrin cyfranogiad BBaChau drwy gynllunio a darparu hyfforddiant. Gall siambrau masnach greu eu canolfannau hyfforddi eu hunain sy'n ategu'r hyfforddiant sy'n digwydd yn y gweithle mewn BBaChau. Gwyddys bod Systemau Deuol yn meithrin cyfranogiad drwy gymorth o'r math hwn, ond mae gwledydd eraill wedi datblygu dulliau tebyg.

Yn Norwy, mae dulliau cydweithredu yn caniatáu i BBaChau weithredu fel rhwydwaith a datblygu cydweithrediadau rhyng-gwmni lleol, gan ganolbwyntio weithiau ar un fasnach, neu sbectrwm ehangach o fasnachau cysylltiedig (e.e. masnachau diwydiannol neu yn y sector gwasanaeth); gan weithiau fabwysiadu model aml-fasnach mewn ardaloedd gwledig neu mewn ardaloedd sydd â chrynodiad rhanbarthol isel o gwmnïau (Michelsen, 2021). Er y dangoswyd bod y mentrau hyn yn llwyddo i gefnogi cyfranogiad BBaChau, mae asesiadau cyffredinol o'u canlyniadau ar gam cynnar. Mae rhywfaint o dystiolaeth astudiaeth achos yn dod i'r amlwg bod y dulliau hyn yn gallu gwella ansawdd addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol mewn BBaChau drwy roi mwy o ddealltwriaeth i brentisiaid o wahanol feysydd o weithgareddau cangen, gan ddatblygu cymwyseddau hyblygrwydd a symudedd (Leeman et al., 2015) a bod rhwydweithiau hyfforddi'n gallu gwella'r broses o integreiddio pobl ifanc ddifreintiedig (Michelsen, 2021; Imdorf a Leeman, 2012). At hynny, gall ysgogi rhwydweithiau sy'n bodoli eisoes (e.e. systemau arloesi rhanbarthol sy'n gysylltiedig â chlystyrau gweithgynhyrchu) a chydweithredu â sefydliadau addysgol arwain at gyd-esblygiad. Mae hyn yn gweld rhaglenni addysg yn teilwra i fodloni gofynion gwybodaeth newydd, a gweithredwyr yn y diwydiant yn dibynnu ar gydweithredu â sefydliadau gwybodaeth i gefnogi datblygiad eu galluoedd sefydliadol ar gyfer gweithredu a chymhwyso technolegau newydd (Luned a Karlsen, 2020).

O gymharu â model 'sgiliau craidd' sy'n canolbwyntio ar lythrennedd a rhifedd, mae'r Systemau Deuol hyn yn cynnwys ystod ehangach o bynciau academiaidd ac addysg ddinesig (Clarke a Winch, 2007). Mae hyfforddiant deuol effeithiol sydd wedi'i

gynllunio'n dda yn ategu sgiliau technegol sy'n benodol i gwmni a gafwyd drwy ddysgu yn y gwaith o fewn cwmni hyfforddi â sgiliau cyffredinol sy'n drosglwyddadwy ar draws cyflogwyr yn yr alwedigaeth. Mae hyn oherwydd bod Systemau Deuol yn cael eu trefnu o amgylch y syniad o ddatblygu cymhwysedd galwedigaethol eang, yn hytrach na chanolbwyntio ar set gul o sgiliau. Mae hyn yn golygu bod y system addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol yn ceisio meithrin y gallu i weithredu'n gymwys o fewn maes galwedigaethol, gan gynnwys galluoedd lefel uwch, yn ogystal â galluoedd trosglwyddadwy fel rheoli prosiectau (Winch, 2015). Mae hyn yn nodwedd allweddol, er nad unigryw, o Systemau Deuol: mae gwledydd eraill a nodweddir gan ddulliau seiliedig ar wybodaeth o ddatblygu sgiliau a systemau prentisiaeth mawr hefyd wedi gallu ymestyn y tu hwnt i alwedigaethau masnach a chrefft.²

Fodd bynnag, nid yw trosglwyddo polisiau'n syml. Ar y naill law, mae amodau System Ddeuol, fel partneriaethau cymdeithasol cryf a seilwaith sectoraidd, wedi cael eu tansilio ers tro ym Mhrydain (Green, 2017). Ar yr un pryd, mae asiantaethau ar gyfer cydweithredu er mwyn datblygu o wledydd System Ddeuol, megis GIZ yn yr Almaen, wedi gwneud ymdrech fawr i ddatblygu systemau addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol deuol mewn gwledydd sy'n datblygu a chanddynt amodau strwythurol mwy heriol fyth a chapasiti cyfyngedig (GIZ, 2020). Canfu Eichhorst et al. (2012) fod **enghreifftiau llwyddiannus o rai elfennau neu ffurfiau 'ysgafnach' o addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol deuol** (â gofynion sefydliadol cyfyngedig) yn cael eu gweithredu mewn gwledydd sy'n datblygu. Gellir sefydlu clystyrau hyfforddi rhanbarthol neu sectoraidd gyda digon o gefnogaeth a diddordeb gan lywodraethau a chyflogwyr.

Hybu cyfranogiad mewn dysgu oedolion

Mae poblogaethau sy'n heneiddio, gofynion economi fyd-eang a newid technolegol wedi arwain at gydnabyddiaeth eang o'r angen am systemau sy'n hyblyg ac yn cefnogi datblygiad parhaus gweithwyr drwy gydol eu bywydau gweithio. Ar yr un pryd, er bod y polisi wedi canolbwyntio'n wreiddiol ar gymryd rhan mewn dysgu oedolion yn gyffredinol (Pont, 2004), mae astudiaethau mwy diweddar wedi dangos nad yw cyfraddau cyfranogiad uwch mewn dysgu oedolion o reidrwydd yn arwain at anghydraddoldebau cymdeithasol/addysgol is o ran cyfranogiad (Lee a Desjardins, 2019; Kilpi-Jakonen et al., 2015). **Ym mhob gwlad, ceir tystiolaeth o 'effaith Matthew' fel y'i gelwir (cronni mantais), lle mae pobl sydd â'r addysg a'r sgiliau**

² Gweler Brockmann et al. (2008) am drafodaeth ar sut mae'r model hwn sy'n seiliedig ar wybodaeth yn berthnasol i'r Almaen a'r Iseldiroedd, o gymharu â model culach sy'n seiliedig ar sgiliau sy'n gyffredin mewn gwledydd Eingl-Sacsonaidd.

mwyaf yn cyfranogi mwy mewn cyfleoedd dysgu na'u cyfoedion llai breintiedig (Boren a Holford, 2016; Martin, 2018; Lee a Desjardins, 2019; Kilpi-Jakonen et al., 2015).

Serch hynny, mae gwahaniaethau mawr rhwng cyfranogiad mewn dysgu oedolion ar draws gwledydd. Mewn gwledydd Llychlynnaidd, Canada a'r Unol Daleithiau, cyflawnodd dros chwarter o'r boblogaeth eu cymhwyster uchaf fel myfyriwr sy'n oedolyn (Desjardins, 2020). Mae dysgu oedolion wedi'i drefnu a gefnogir gan gyflogwyr yn tyfu'n gyflym mewn llawer o wledydd hefyd (Desjardins ac Ioannidou, 2020). Mae tystiolaeth hefyd bod cyflogwyr yn tueddu i gefnogi gweithwyr sydd eisoes yn fedrus i ddatblygu cymhwysedd (Desjardins, R. 2017.). **Mae hyn yn awgrymu bod angen rhyw fath o ymyrraeth a chymorth cyhoeddus er mwyn i'r rhai dan anfantais elwa o'r rhaglenni hyn.**

Mae'r hyn sy'n gweithio i sicrhau mwy o gyfranogiad ymhlith y grwpiau hyn yn llai clir. Er enghraifft, nid yw gwariant lles yn unig yn esbonio pam mai gwledydd Llychlynnaidd (Denmarc, y Ffindir a Sweden) yw'r rhai mwyaf llwyddiannus o ran ymestyn cyfleoedd dysgu oedolion wedi'u trefnu i ddysgwyr difreintiedig, a'r rhai sydd â'r lefelau uchaf o gyfranogiad cyffredinol (Desjardins ac Ioannidou, 2020). Mae gwledydd sydd â gwariant isel yn dangos llai o gyfranogiad cyffredinol a llai o gyfranogiad ymhlith y rhai mwyaf difreintiedig. Ond mae eithriadau, gan fod rhai gwledydd (e.e. yr Iseldiroedd) yn gweld cyfranogiad a dosbarthiad eang, er gwaethaf gwariant isel; tra bod gwledydd eraill, er gwaethaf gwariant uchel, nad ydynt yn gweld cyfranogiad ehangach ymhlith grwpiau difreintiedig (e.e. Awstria, Gwlad Belg, Ffrainc a'r Almaen).

Mae astudiaethau cymharol (Desjardins, 2020) yn awgrymu bod strwythurau addysg *agored a hyblyg* yn bwysig i gynhyrchu systemau mwy cynhwysol ac ehangu cyfranogiad i grwpiau difreintiedig. Er enghraifft, mae cysylltiadau cryf rhwng natur agored systemau addysg a'r gyfradd gyflogaeth ymhlith myfyrwyr aeddfed (a ddiffinnir weithiau fel myfyrwyr 'anhraddodiadol') sy'n dychwelyd i addysg ar ôl oedi cyn ei chwblhau (Desjardins, 2020). Gall systemau agored addasu'n well i anghenion gweithwyr a gwella allgymorth drwy gysylltu gweithgareddau dysgu oedolion heb fod yn ffurfiol â chymwysterau ffurfiol (e.e. drwy gydnabod dulliau dysgu blaenorol). Mae sefydlu'r cysylltiadau hyn yn cynyddu cymhelliant i ymgymryd â hyfforddiant oherwydd bod rhanddeiliaid allweddol (e.e. cyflogwyr) yn cydnabod cymwysterau ffurfiol cyffredin, ond hefyd am eu bod yn lleihau'r stigma posibl ymhlith dysgwyr sy'n gysylltiedig â sefydlu systemau cyfochrog, gwahanol. Mewn system agored, gall rhaglenni marchnad lafur gweithredol gyfrannu at gyfranogiad ehangach hefyd (gweler Astudiaeth Achos 3), pan gânt eu cynllunio fel y gallant sicrhau mynediad at ddysgu oedolion wedi'i drefnu ac arwain at gymwysterau ffurfiol (Desjardins, 2017; UNESCO, 2019).

Astudiaeth Achos 3: Hyblygrwydd a dysgu modiwlaidd yn Nenmarc

Mae tystiolaeth yn dangos bod systemau addysg agored a hyblyg yn gallu cefnogi dysgwyr difreintiedig a hŷn. Mae Denmarc wedi cael ei chydabod ers tro fel enghraifft dda o wlad sy'n llwyddo i sicrhau bod darpariaeth dysgu oedolion yn cyrraedd y rhai sydd â'r sgiliau isaf (OECD, 2019). Mae 30 y cant o'r holl ddarpariaeth addysg oedolion ffurfiol yn cael ei gwneud gan ddysgwyr heb gymwysterau uwchradd uchaf, tra bod y ddarpariaeth heb fod yn ffurfiol yn cyrraedd 26% o oedolion sydd â llai na chymwysterau lefel 3 ISCED, a 43% o'r rhai sydd ag ISCED lefel 3 (Desjardins, 2017). Mae system hyblyg Denmarc yn cynnwys fframwaith cymwysterau sy'n cysylltu darpariaeth sy'n ymwneud â dysgu oedolion â chyfwerthedd a llwybrau sy'n caniatáu lefel uchel o integreiddio rhwng addysg sylfaenol i oedolion ac addysg gyffredinol, addysg uwch, ac addysg alwedigaethol i oedolion. Y tu hwnt i gysylltu cymwysterau, adlewyrchir cydnabyddiaeth o ddysgu blaenorol hefyd yn y cwricwlwm ac arholiadau sydd wedi'u haddasu i brofiadau gwaith ac addysgol blaenorol myfyrwyr.

Mae modiwlaidd dysgu oedolion yn cynyddu hyblygrwydd, gan ganiatáu i fwy o oedolion gael cymwysterau (OECD, 2019; EACEA, 2021). Mae darpariaeth fodiwlaidd yn rhannu rhaglen ddysgu yn fodiwlau hunangynhwysol, pob un â chanlyniadau dysgu penodol ac yn cael eu hardystio fel credydau neu ran-gymwysterau ar ôl eu cwblhau. Mae hyn yn darparu ar gyfer dysgwyr y mae rhaglenni traddodiadol dwys o ran amser yn llai addas iddynt, gan ganiatáu i ddysgwyr gael cydnabyddiaeth o'u cynnydd heb fod angen cwblhau rhaglen yn llawn i ennill cymhwyster. Mae modiwlaidd yn hwyluso'r broses o deilwra cyrsiau o amgylch anghenion pobl, ac mae'n cefnogi ac yn ategu'r broses o ddilysu dysgu heb fod yn ffurfiol a dysgu anffurfiol. Yn Nenmarc, mae'r holl raglenni a chymwysterau hyd at ac yn cynnwys ISCED lefel 3 yn fodiwlaidd (EACEA, 2021). Gall dysgwyr gael cymwysterau ffurfiol drwy gyfuno modiwlau o wahanol fathau o ddarpariaeth dysgu oedolion: mae hyn yn cynnwys rhaglenni marchnad lafur gweithredol, rhaglenni addysg sylfaenol, addysg uwch, addysg alwedigaethol a hyd yn oed rhaglenni addysg heb fod yn ffurfiol a wneir mewn cymdeithasau astudio, ysgolion uwchradd gwerin ac ysgolion nos.

Heriau a ffactorau hwyluso

Ceir crynodeb o'r heriau a'r ffactorau hwyluso sy'n ymwneud â pholisïau sy'n ceisio mynd i'r afael â thlodi ac allgáu cymdeithasol drwy addysg bellach, gan gynnwys addysg a hyfforddiant technegol a galwedigaethol, yn Nhabl 1.

Tabl 1: Heriau a ffactorau hwyluso

Heriau	Ffactorau hwyluso
<ul style="list-style-type: none">• Gall diffyg parch cydradd rhwng rhaglenni galwedigaethol ac academaidd ddylanwadu ar lefel y buddsoddiad a ffurfio gweledigaeth o AB fel opsiwn 'ail orau'.• Mae cyllid annigonol yn tanseilio darpariaeth o ansawdd uchel yn ddifrifol. Ar yr un pryd, gall dulliau cyllido gyflwyno gwyradau, e.e. drwy annog pwyslais ar raglenni gwerth isel, hawdd eu darparu. Gall anghydbwysedd o ran ariannu addysg amser llawn a rhan-amser, ac AB ac AU hefyd wthio allan astudiaethau rhan-amser a chymwysterau lefel 4 a 5 a fyddai'n fwy addas i rai unigolion a'r economi.• Gellir lleihau cynwysoldeb rhaglenni a phrentisiaethau ôl-16 drwy ddefnyddio gofynion mynediad (e.e. yn gysylltiedig â graddau penodol yng nghyfnod allweddol 4), a all eithrio llawer o'r dysgwyr mwyaf difreintiedig.	<ul style="list-style-type: none">• Gall hyblygrwydd, athreiddedd a natur agored y system deilwra'r ddarpariaeth i grwpiau targed penodol. Gall cysylltiadau o fewn AB (e.e. rhwng gweithgareddau ffurfiol a rhai heb fod yn ffurfiol), a rhwng AU ac AB, bontio'r bwlch rhwng sectorau a chynyddu parch cydradd.• Gall system integredig, gydgyssylltiedig fynd i'r afael â heriau sy'n ymwneud â darnio, sy'n creu dryswch ymhlith dysgwyr, yn tanseilio ymgysylltiad cyflogwyr, ac yn cynyddu aneffeithlonrwydd a dyblygu adnoddau.• Mae dulliau sicrhau ansawdd yn hanfodol er mwyn ymateb i bryderon cyflogwyr a dysgwyr ynglŷn â pherthnasedd, ansawdd a natur drosglwyddadwy cymwysterau galwedigaethol, sy'n dylanwadu ar gyfranogiad defnyddwyr ac ymgysylltiad cyflogwyr.

Casgliad

Mae gan y sector hwn o'r system addysg lawer i'w gyfrannu at strategaeth i fynd i'r afael â thlodi ac allgáu cymdeithasol, ac mae tystiolaeth dda y gall addysg a hyfforddiant galwedigaethol ôl-16 a dysgu oedolion wella canlyniadau cyflogaeth a chynnig cyfleoedd hanfodol i ddysgwyr a gweithwyr difreintiedig gamu ymlaen. Mae systemau gwahanol yn dangos gallu gwahaniaethol i gyflawni'r manteision hyn. Er mwyn i'r sector AB feithrin cynhwysiant, mae elfennau allweddol yn cynnwys strwythurau addysgol hyblyg ac agored (e.e. sy'n cysylltu AB ac AU, ac o fewn AB rhwng gweithgareddau ffurfiol a heb fod yn ffurfiol) a llwybrau safonedig sy'n arwain at lefelau digon uchel o gymwysterau, gyda dulliau sicrhau ansawdd cydnabyddedig.

Trosglwyddo i Gymru

Mae Cymru wedi gweld amrywiaeth o ddiwygiadau polisi ym maes addysg bellach a sgiliau sy'n cyd-fynd â'r blaenoriaethau a nodwyd yn yr adolygiad hwn. Mae'r rhain yn cynnwys creu llwybrau dysgu mwy cydlynol, tra bod cynlluniau i sefydlu Comisiwn Addysg Drydyddol ac Ymchwil yn ceisio cysoni cyllid a threfniadaeth AB ac AU.

Gallai system integredig hefyd gyflwyno'r natur agored a'r hyblygrwydd sy'n angenrheidiol i gynnwys mwy o ddysgwyr difreintiedig – gan gynnwys ystyried effaith trefniadau ariannu, e.e. ar gyrsiau rhan-amser. Yn y cyfamser, mae'r angen i feithrin dilyniant i gymwysterau lefel uwch a mynediad at raglenni cylch hir safonedig yn parhau i fod yn ganolog, os yw'r maes polisi hwn am gyfrannu at leihau tlodi ac allgáu cymdeithasol.

Camau gweithredu addawol

Daw'r adran hon i ben gyda **chamau gweithredu addawol** i'w hystyried yng nghydestun Cymru fel rhai sy'n deillio o'r dadansoddiad o'r llenyddiaeth ryngwladol:

Gall **sicrhau mwy o barch cydradd rhwng addysg academiaidd a galwedigaethol** gefnogi rôl AB wrth wella cyfleoedd bywyd grwpiau difreintiedig. Fodd bynnag, mae angen newidiadau systemig, gan gynnwys:

- 1. Ail-gydbwysio adnoddau rhwng AB ac AU a rhwng astudiaethau** amser llawn a rhan-amser.
 - Mae angen i ddulliau ariannu gefnogi'r broses o gaffael cymwysterau lefel uwch (e.e. lefelau 4 a 5), ar yr un pryd â chynnal hyblygrwydd ac opsiynau a all gefnogi dysgwyr difreintiedig yn well.
- 2. Gall cysylltiadau o fewn AB** (e.e. rhwng gweithgareddau ffurfiol a rhai heb fod yn ffurfiol), a rhwng AU ac AB, bontio'r bwlch rhwng sectorau.

- **Gall system integredig gyflwyno'r natur agored a'r athreiddedd sy'n angenrheidiol er mwyn cynnwys mwy o** grwpiau difreintiedig. Gall prosesau syml a gwasanaethau cyngor a chymorth digonol gynorthwyo dysgwyr ymhellach i lywio'r system.
- 3. Mae llwybrau cymwysterau sy'n galluogi datblygu **cymwyseddau galwedigaethol eang** yn gwella'r gallu i drosglwyddo sgiliau, a gallant helpu i wneud addysg alwedigaethol yn berthnasol i ystod o feysydd galwedigaethol.
- 4. Gellir gwella cynwysoldeb rhaglenni a phrentisiaethau ôl-16 drwy ddiwygio **gofynion mynediad** (e.e. yn gysylltiedig â graddau penodol yng nghyfnod allweddol 4), gan fod y system bresennol yn peryglu eithrio'r rhai sy'n fwy tebygol o elwa.
- 5. Mae **dulliau sicrhau ansawdd** yn hanfodol er mwyn ymateb i bryderon cyflogwyr a dysgwyr ynglŷn â pherthnasedd, ansawdd a natur drosglwyddadwy cymwysterau galwedigaethol, sy'n dylanwadu ar gyfranogiad defnyddwyr ac ymgysylltiad cyflogwyr.

Cyfeirnodau

Abrassart, A., a Wolter, S.C. (2020). **Investigating the image deficit of vocational education and training: Occupational prestige ranking depending on the educational requirements and the skill content of occupations.** *Journal of European Social Policy*, 30(2), 225-240

Allan, D. (2017). **Setting them up to fail? Post-16 progression barriers of previously disengaged students.** *PRISM*, 1(1), 21-45

Archwilydd Cyffredinol Cymru. (2017). **Goruchwyliaeth Llywodraeth Cymru o gyllid a darpariaeth colegau addysg bellach.** Caerdydd: Swyddfa Archwilio Cymru

Augar, P. (2019). **Independent panel report to the Review of Post-18 Education and Funding.** CP 117, yr Adran Addysg. Wedi'i adfer o: <https://www.gov.uk/government/publications/post-18-review-of-education-and-funding-independent-panel-report>

Bathmaker, A.M. (2005). **Hanging in or shaping a future: Defining a role for vocationally related learning in a 'knowledge' society.** *Journal of Education Policy*, 20, 81–100.

Bernhard, N. (2019). **Supporting the needs of vocationally qualified students – changes towards institutional permeability in Germany?** *Formation emploi*, 146, 129-147.

Boeren, E., a Holford, J. (2016). **Vocationalism varies (a lot). A 12-country multivariate analysis of participation in formal adult learning.** *Adult Education Quarterly*, 66(2), 120–142.

Bolli, T., Rageth, L., a Renold, U. (2018). **The Social Status of Vocational Education and Training in Switzerland.** KOF Studies, Rhif 110, ETH Zürich.

Brockmann, M., Clarke, L., a Winch, C. (2008). **Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases.** *Oxford Review of Education*, 34(5), 547-567.

Carter, I. (2022a). **Tlodi ac allgáu cymdeithasol yng Nghymru.** Caerdydd: Canolfan Polisi Cyhoeddus Cymru.

Carter, I. (2022b). **Tlodi ac allgáu cymdeithasol yng Nghymru: Adolygiad o dystiolaeth profiad bywyd**. Caerdydd: Canolfan Polisi Cyhoeddus Cymru.

CEDEFOP. (2012). **From Education to Working Life: The Labour Market Outcomes of Vocational Education and Training**. Lwcsembwrg: Swyddfa Gyhoeddiadau'r Undeb Ewropeaidd.

CEDEFOP. (2013). **Labour market outcomes of vocational education in Europe**. Papur Ymchwil, Rhif 32. Swyddfa Gyhoeddiadau'r Undeb Ewropeaidd: Lwcsembwrg.

CEDEFOP. (2017). **Statistical overviews on VET – Switzerland**. Wedi'i adfer o: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/statistical-overviews-vet-switzerland>

Choi, S.J., Jeong, J.C., a Kim, S.N. (2019). **Impact of vocational education and training on adult skills and employment: An applied multilevel analysis**. *International Journal of Educational Development*, 66, 129-138.

Clarke, L., a Winch, C. (2007). **Vocational Education: International Approaches, Developments and Systems**. Llundain: Routledge.

Deming, D., a Noray, K. (2020). **Earnings Dynamics, Changing Job Skills, and STEM Careers**. *The Quarterly Journal of Economics*, 135(4), 1965–2005.

Desjardins, R. (2017). **The political economy of adult learning systems: Alternative strategies, policies and coordination of constraints**. Llundain: Bloomsbury.

Desjardins, R. (2020). **PIAAC Thematic Review on Adult Learning**. Papurau Gwaith Addysg OECD Rhif 223. Paris: OECD Publishing.

Desjardins, R., ac Ioannidou, A. (2020). **The political economy of adult learning systems—some institutional features that promote adult learning participation**. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 143–168.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., a Zimmermann, K.F. (2012). **A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World**. Papur Trafod IZA Rhif 7110. Bonn: Sefydliad Astudio Llafur.

Y Comisiwn Ewropeaidd/EACEA/Eurydice, (2021). **Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and**

qualifications. Adroddiad Eurydice. Lwcsembwrg: Swyddfa Gyhoeddiadau'r Undeb Ewropeaidd.

Forster, A.G., a Bol, T. (2018). **Vocational education and employment over the life course using a new measure of occupational specificity.** Social Science Research, 70, 176-197.

Forster, A.G., Bol, T., a van de Werfhorst, H.G. (2016). **Vocational education and employment over the life cycle.** Sociological Science, 3, 473-494.

GIZ. (2020). **Implementing the Dual System of Training,** Rhaglen Indo-Almaeneg ar gyfer Addysg a Hyfforddiant Galwedigaethol. Wedi'i adfer o: https://www.giz.de/en/downloads/giz2019_en_Belagavi%20cluster_implementing%20the%20dual%20system%20of%20training.pdf

Graf, L. (2013). **The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland.** Opladen, Berlin a Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Green, A. (2017). **The Crisis for Young People: Generational Inequalities in Education, Work, Housing and Welfare.** Palgrave Pivot.

Green, A., Green, F., a Pensiero, N. (2014). **Why are Literacy and Numeracy Skills in England so Unequal? Evidence from the OECD's Survey of Adult Skills and Other International Surveys.** Y Ganolfan ar gyfer Dysgu a Chyfleoedd Bywyd mewn Economiâu Gwybodaeth a Chymdeithasau (LLAKES) Papur Ymchwil 47. Llundain: Sefydliad Addysg

Hampf, F., Wiederhold, S., a Woessmann, L. (2017). **Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills.** Large-scale Assessment in Education, 5(12).

Hanushek, E., Schwerdt, G., Woessmann, L., a Zhang, L. (2017). **General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle.** Journal of Human Resources, 52(1), 48-87.

Hazelkorn, E. (2016). **Tuag at 2030: Fframwaith ar gyfer datblygu system addysg ôl-orfodol o'r radd flaenaf i Gymru.** Adroddiad terfynol. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Wedi'i adfer o: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-02/towards-2030-a-framework-for-building-a-world-class-post-compulsory-education-system-for-wales.pdf>

Hoffman, N. (2011). **Schooling in the Workplace: How Six of the World's Best Vocational Education Systems Prepare Young People for Jobs and Life.** Cambridge, MA: Gwasg Addysg Harvard.

Imdorf, C., a Leemann, R. (2012). **New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices?** Journal of Vocational Education & Training, 64(1), 57-74.

Kemple, J., a Willner, C. (2008). **Career Academies: Long-term impacts on labor market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood.** Efrog Newydd: MDRC

Kenway, P., Ayrton, C., Chandran, C., a Tortajada, I. (2022). **What makes an anti-poverty strategy effective?** Llundain: Sefydliad Polisi Newydd.

Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., a Blossfeld, H.P. (2015). **Adult learning and social inequalities: Processes of equalisation or cumulative disadvantage?** International Review of Education, 61, 529–546.

Kuczera, M., Field, S., a Windisch, H. (2016). **Building Skills for All: A Review of England. Policy Insights from the Survey of Adult Skills.** Paris: OECD Publishing.

Lasonen, J., a Young, M. (1998). **Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education.** Sefydliad Ymchwil Addysgol Jyväskylä: Prifysgol Jyväskylä.

Lee, J., a Desjardins, R. (2019). **Inequality in adult learning and education participation: the effects of social origins and social inequality.** International Journal of Lifelong Education, 38(3), 339–359.

Leeman, R., Da Rin, S., ac Imdorf, C. (2015). **Training Networks in VET as Innovative Concepts – Reasons and Boundaries for Training Companies to Participate** yn Gessler, M. a Freund, L. (Goln) Crossing Boundaries in Vocational Education and Training: Innovative Concepts for the 21st Century, Cyfres Llawlyfrau Evaluate Europe, Cyfrol 6, Prifysgol Bremen, yr Almaen

Lund, H.B., a Karlsen, A. (2020). **The importance of vocational education institutions in manufacturing regions: adding content to a broad definition of regional innovation systems.** Industry and Innovation, 27(6), 660-679.

Lupton, R., Thomson, S., Velthuis, S., ac Unwin, L. (2021). **Moving on from initial GCSE 'failure': Post-16 transitions for 'lower attainers' and why the English education system must do better.** Adroddiad Terfynol. Sefydliad

Nuffield. Wedi'i adfer o:

https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/187105835/FINAL_main_report_for_publishing.pdf

Martin, J. (2018). **Skills for the 21st Century: Findings and Policy Lessons from the OECD Survey of Adult Skills**. Papur Gwaith Addysg OECD Rhif 166. Paris: OECD Publishing.

Michelsen, S., Høst, H., Leemann, R.J., ac Imdorf, C. (2021). **Training agencies as intermediary organisations in apprentice training in Norway and Switzerland: general purpose or niche production tools?** Journal of Vocational Education & Training

Musset, P., a Field, S. (2013). **A Skills Beyond School Review of England. OECD Northern Ireland**. Oxford Review of Education, 27(2), 173-203

OECD. (2010). **OECD reviews of vocational education and training. Learning for Jobs, Pointers for Policy Development**. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). **Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience**. Adolygiadau OECD o Addysg a Hyfforddiant Galwedigaethol. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). **Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning**. Paris: OECD Publishing.

Pensiero, N., a Green, A. (2018). **The effects of post-compulsory education and training systems on literacy and numeracy skills: A comparative analysis using PISA 2000 and the 2011 survey of adult skills**. European Journal of Education, 53(2), 238-253.

Pilz, M., Ebner, C., ac Edeling, S. (2020). **University? No thanks! An empirical study of why German apprentices with the Abitur choose not to go to university**. Oxford Review of Education, 46(6), 770-787.

Preston, J., a Green, A. (2008). **The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion**. Pedwerydd adroddiad ar ymchwil addysg a hyfforddiant galwedigaethol yn Ewrop: adroddiad cefndir Cyfrol 1. Lwcsembwrg: CEDEFOP.

Pont, B. (2004). **Improving Access to and Participation in Adult Learning in OECD Countries**. European Journal of Education, 39, (1), 31-45.

Powell, J., Graf, L., Bernhard, N., Coutrot, L., a Kieffer, A. (2012). **The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany: Towards convergence?** European Journal of Education, 47(3), 405-423.

Cymwysterau Cymru. (2018a). **Adeiladu'r dyfodol: Adolygiad Sector o Gymwysterau a'r System Gymwysterau ym maes Adeiladu a'r Amgylchedd Adeiledig.** Wedi'i adfer o:
<https://qualificationswales.org/english/qualifications/vocational-qualifications/sector-reviews/construction-and-the-built-environment/>

Cymwysterau Cymru. (2018b). **Darparu Digidol,** Wedi'i adfer o:
<https://qualificationswales.org/media/4044/itc-review-2018-e.pdf>

Raffe, D., Brannen, K., Fairgrieve, J., a Martin, C. (2001). **Participation, Inclusiveness, Academic Drift and Parity of Esteem: A comparison of post-compulsory education and training in England, Wales, Scotland and Northern Ireland.** Oxford Review of Education, 27(2), 173-203

Richardson, W. (2007). **In search of the further education of young people in post-war England.** Journal of Vocational Education and Training, 59, 385–418.

Roosmaa, E., Martma, L., a Saar, E. (2019). **Vocational upper-secondary education and participation in non-formal education: a comparison of European countries.** International Journal of Lifelong Education, 38(3), 268–286

Rözer, J.J., a Bol, T. (2019). **Labour Market Effects of General and Vocational Education over the Life-Cycle and across Time: Accounting for Age, Period, and Cohort Effects.** European Sociological Review, 35(5), 701–717.

Rözer, J.J., a van de Werfhorst, H.G. (2020). **Three Worlds of Vocational Education: Specialized and General Craftsmanship in France, Germany, and The Netherlands.** European Sociological Review, 36(5), 780–797.

Sabates, R. (2008). **The Impact of Lifelong Learning on Poverty Reduction.** Papur Gwerth Cyhoeddus IFLL 1. Wedi'i adfer o:
<http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/public-value-paper-1.pdf>

Ystadegau ar gyfer Cymru. (2019). **Dadansoddiad o Faint Busnesau Gweithredol yng Nghymru, 2019**. SFR 116/2019. Wedi'i adfer o: <https://gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2019-12/size-analysis-active-businesses-2019-503.pdf>

Ystadegau ar gyfer Cymru. (2020). **Addysg a Hyfforddiant Ôl-16. Cyfranogiad oedolion a phobl ifanc**. Wedi'i adfer o: <https://stats.wales.gov.wales/Catalogue/Education-and-Skills/Post-16-Education-and-Training/Lifelong-Learning/Participation-of-Adults-and-Young-People>

Ystadegau ar gyfer Cymru. (2021). **Addysg Bellach, Dysgu Seiliedig ar Waith a Dysgu Oedolion yng Nghymru, 2019/20**. SFR 52/202. Wedi'i adfer o: <https://gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2021-02/further-education-work-based-learning-and-adult-learning-august-2019-july-2020-643.pdf>

Thompson, R. (2014). **Social Class and Participation in Further Education: Evidence from the Youth Cohort Study of England and Wales**, yn Reay, D. a Vincent, C. (goln), *Theorizing Social Class and Education*. Routledge.

Thompson, R. (2017). **Opportunity structures and educational marginality: the post-16 transitions of young people outside education and employment**. *Oxford Review of Education*, 43:6, 749-766

UKCES. (2010). **The Value of Skills: An Evidence Review**. Wedi'i adfer o: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140108094305/http://www.ukces.org.uk/publications/er22-the-value-of-skills>

UNESCO. (2019). **4th Global Report on Adult Learning and Education**, Sefydliad Dysgu Gydol Oes UNESCO, Hamburg.

Valiente O., a Scandurra R. (2017). **Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review**. Yn: Pilz M. (goln) *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, 24.

Vogtenhuber, S. (2014). **The impact of within country heterogeneity in vocational specificity on initial job matches and job status**. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 374-384.

Wallace, S. (2014). **When you're smiling: exploring how teachers motivate and engage learners in the further education sector**. Journal of Further and Higher Education, 38(3), 346-360.

Llywodraeth Cymru. (2017). **Cysoni'r model prentisiaethau ag anghenion economi Cymru**. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru. (2019). **Rhaglen Weithredol Gorllewin Cymru a'r Cymoedd Cronfa Gymdeithasol Ewrop**. Wedi'i adfer o:
<https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-06/west-wales-valleys-esf-operational-programme.pdf>

Llywodraeth Cymru. (2021). **Y Rhaglen Lywodraethu, 2021 i 2026**.
Llywodraeth Cymru: Caerdydd. Wedi'i adfer o:
<https://gov.wales/sites/default/files/publications/2021-06/programme-for-government-2021-to-2026.pdf>

Winch, C. (2015). **Towards a framework for professional curriculum design**. Journal of Education and Work, 28(2), 165-186.

Atodiad: Methodoleg

Diffiniad o dlodi ac allgáu cymdeithasol

At ddibenion y prosiect hwn, cytunwyd y byddai cysyniad aml-ddimensiwn o anfantais, gan gynnwys dimensiynau cymdeithasol yn ogystal ag economaidd, yn cael ei fabwysiadu. Mae Matrics Allgáu Cymdeithasol Bryste (B-SEM) (Levitas et al., 2007) yn darparu'r strwythur damcaniaethol sy'n sail i ddethol meysydd polisi. Mae'r B-SEM yn defnyddio'r diffiniad ymarferol canlynol o allgáu cymdeithasol:

“Proses gymhleth ac aml-ddimensiwn yw allgáu cymdeithasol. Mae'n cynnwys diffyg neu wrthod adnoddau, hawliau, nwyddau a gwasanaethau, a'r anallu i gymryd rhan yn y berthynas a'r gweithgareddau arferol, sydd ar gael i'r rhan fwyaf o bobl mewn cymdeithas, boed hynny mewn meysydd economaidd, cymdeithasol, diwylliannol neu wleidyddol. Mae'n effeithio ar ansawdd bywyd unigolion a thegwch a chydlyniant cymdeithas gyfan.”(Levitas et al., 2007, tud.9).

Mae wedi'i strwythuro o amgylch tri phrif faes a deg is-faes (gweler Tabl A1).

Tabl A1: Meysydd ac is-feysydd B-SEM

A. Adnoddau:	
A1: Adnoddau materol/economaidd	Mae hyn yn cynnwys allgáu mewn perthynas ag incwm, hanfodion sylfaenol (fel bwyd), asedau, dyled ac allgáu ariannol.
A2: Mynediad at wasanaethau cyhoeddus a phreifat	Mae hyn yn ymwneud ag allgáu o wasanaethau cyhoeddus a phreifat oherwydd bod gwasanaethau'n annigonol, yn anfforddiadwy neu nad ydynt ar gael. Mae'r ystod o wasanaethau yn cwmpasu gwasanaethau cyhoeddus, cyfleustodau, trafndiaeth a gwasanaethau preifat (gan gynnwys gwasanaethau ariannol).
A3: Adnoddau cymdeithasol	Mae hyn yn adlewyrchu ymwybyddiaeth gynyddol o bwysigrwydd rhwydweithiau cymdeithasol a chymorth cymdeithasol ar gyfer lles unigolion. Mae agwedd

allweddol yn ymwneud â phobl sydd wedi'u gwahanu
oddi wrth eu teulu a'r rhai sydd wedi'u sefydliadoli.

B. Cyfranogiad:

B1: Cyfranogiad economaidd	Mae hyn yn cynnwys cymryd rhan mewn cyflogaeth – sydd nid yn unig yn bwysig ar gyfer cynhyrchu adnoddau ond sydd hefyd yn agwedd ar gynhwysiant cymdeithasol ynddo'i hun. Mae p'un a yw gwaith yn brofiad cadarnhaol, cynhwysol yn dibynnu'n rhannol ar y gwobrau ariannol a ddaw yn ei sgil, ac yn rhannol ar natur ac ansawdd y gwaith. Deëllir gwaith yn fras ac mae'n cynnwys gweithgareddau gofalu a gwaith di-dâl.
B2: Cyfranogiad cymdeithasol	Mae hyn yn cynnwys cymryd rhan mewn gweithgareddau cymdeithasol cyffredin yn ogystal â chydabod pwysigrwydd cyflawni rolau ystyrllon (e.e. fel rhieni, neiniau a theidiau, plant).
B3: Diwylliant, addysg a sgiliau	Mae hyn yn cwmpasu cyfalaf diwylliannol a chyfranogiad diwylliannol. Mae'n cynnwys caffael cymwysterau ffurfiol, sgiliau a mynediad at wybodaeth yn ehangach, er enghraifft cynhwysiant llythrennedd digidol. Mae hefyd yn cynnwys gweithgareddau diwylliannol a hamdden.
B4: Cyfranogiad gwleidyddol a dinesig	Mae hyn yn cynnwys cymryd rhan mewn prosesau gwleidyddol ffurfiol yn ogystal â mathau o weithgarwch gwleidyddol distrwythur ac anffurfiol, gan gynnwys ymgysylltu dinesig a chyfranogiad cymunedol.

C. Ansawdd bywyd:

C1: Iechyd a lles	Mae hyn yn ymdrin ag agweddau ar iechyd. Mae hefyd yn cynnwys agweddau eraill sy'n ganolog i les unigolion megis boddhad bywyd, datblygiad personol, hunan-barch, a bod yn agored i stigma.
C2: Amgylchedd byw	Mae hyn yn canolbwyntio ar nodweddion yr amgylchedd byw 'dan do', gyda dangosyddion ansawdd tai, tai annigonol ac allgáu ar ffurf digartrefedd; a'r amgylchedd byw 'awyr agored', sy'n cynnwys nodweddion cymdogaeth.
C3: Troseddu, niwed a throeddoleiddio	Mae hyn yn cynnwys amlygiad i niwed, diogelwch gwrthrychol/goddrychol a throedddu a throeddoleiddio. Mae'n adlewyrchu natur waharddol bosibl bod yn destun

niwed, yn ogystal ag allgáu, stigmatiddio a throseddoleiddio'r cyflawnwyr.

Nodiadau: y disgrifiadau o'r is-feysydd yw dealltwriaeth yr awduron o'r hyn y mae pob is-faes yn ei gynnwys yn seiliedig ar Levitas et al. (2007).

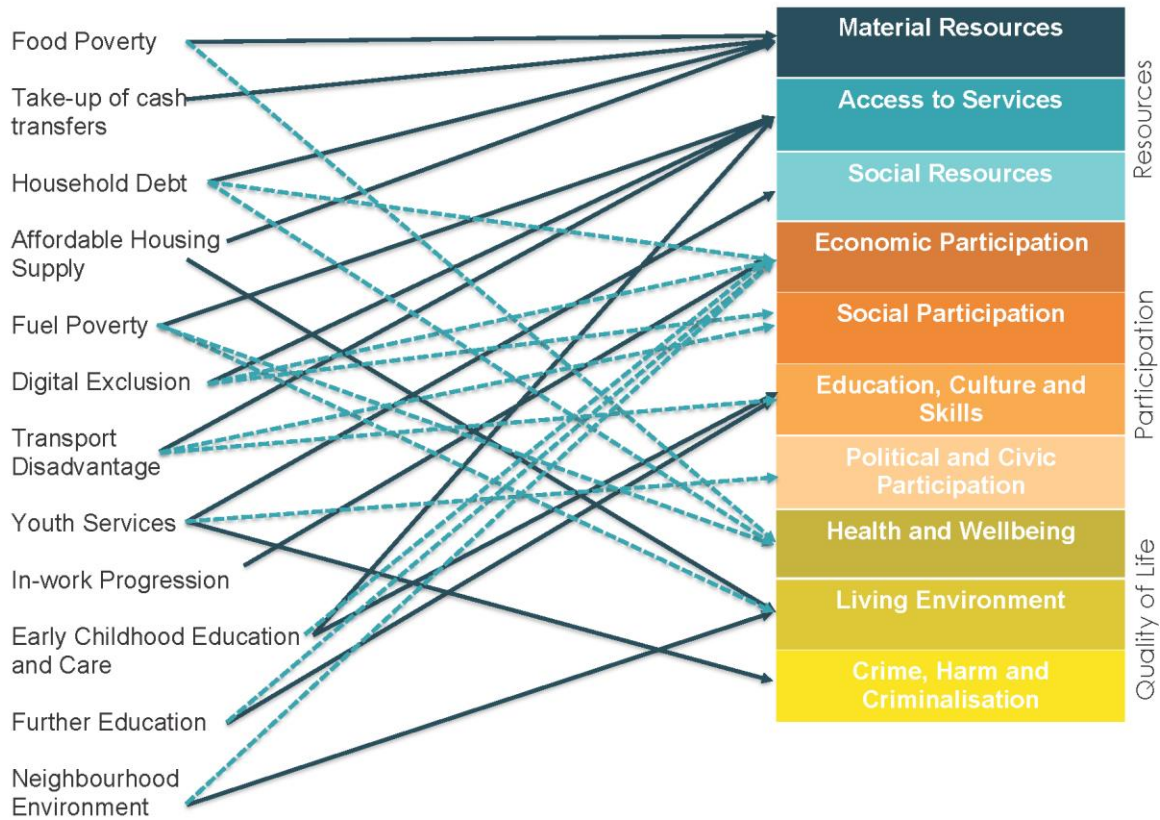
Dewis meysydd polisi

I ddechrau, nododd y tîm ymchwil restr hir o 40 o feysydd polisi gan gyfeirio at feysydd ac is-feysydd y B-SEM. Llywiwyd y rhestr hir, yn rhannol, gan adolygiad o dueddiadau allweddol mewn tlodi ac allgáu cymdeithasol yng Nghymru, ar draws y deg is-faes, a gynhaliwyd gan WCPP (Carter, 2022a); ystyried pwerau datganoledig Llywodraeth Cymru ar draws meysydd polisi; a chyfarfodydd ag arbenigwyr. O'r rhestr hir hon, cytunwyd ar restr fer o 12 maes polisi. Wrth lunio'r rhestr fer, ystyriwyd cyngor ar feysydd blaenoriaeth a nodwyd gan grŵp ffocws o arbenigwyr, ond yn y pen draw dewiswyd y rhestr derfynol o 12 polisi gan Lywodraeth Cymru.

Mae'r set derfynol o 12 maes polisi yn cwmpasu sbectrwm eang o fewn y B-SEM, ac mae'r rhan fwyaf yn gysylltiedig â mwy nag un is-faes o fewn y B-SEM (Ffigur A1). Fodd bynnag, ni ddylid ystyried bod y detholiad terfynol yn gynhwysfawr o safbwynt polisi tlodi ac allgáu cymdeithasol. Y rheswm am hyn yw nad yw rhai meysydd polisi pwysig wedi'u datganoli i Lywodraeth Cymru ac, felly, ni chawsant eu cynnwys. Er enghraifft, er bod digonolrwydd nawdd cymdeithasol yn sbardun allweddol i dlodi, nid oes gan Lywodraeth Cymru bwerau ar hyn o bryd i bennu elfennau allweddol o bolisi nawdd cymdeithasol (e.e. cyfraddau a meini prawf cymhwysedd ar gyfer y prif fudd-daliadau mewn gwaith a di-waith). Dyma'r rheswm pam rydym yn canolbwyntio ar un agwedd ar nawdd cymdeithasol, sef y nifer sy'n manteisio ar drosglwyddiadau arian parod, y mae gan Lywodraeth Cymru bŵer i ddylanwadu arni.

Ffactor arall oedd cwmpas a graddfeydd amser y prosiect, a oedd yn cyfyngu'r dewis i 12 maes polisi ac yn golygu bod rhaid eithrio meysydd pwysig eraill (er enghraifft, gofal cymdeithasol, gofal iechyd a throseddu). Er mwyn sicrhau bod modd rheoli'r adolygiadau, roedd hefyd angen nodi ffocws ar gyfer pob un o'r 12 maes polisi. Nododd y tîm ymchwil ffocws ar gyfer pob un o'r adolygiadau ar sail cwmpas cychwynnol byr o'r dystiolaeth ymchwil a thrafod â WCPP, a ymgynghorodd ag arbenigwyr sector a pholisi lle y bo'n berthnasol. Mae hyn yn golygu ei bod yn debygol y bydd polisiâu ychwanegol y gellid eu cynnwys mewn strategaeth tlodi ac allgáu cymdeithasol gan Lywodraeth Cymru o fewn y 12 *maes polisi* ac yn ogystal â'r 12 maes polisi a adolygwyd.

Ffigur A1. Y meysydd polisi a ddewiswyd wedi'u mapio i is-feysydd B-SEM perthnasol



Ffynhonnell: paratowyd gan yr awduron

Nodiadau: Mae'r ffigur yn amlinellu sut mae'r 12 maes polisi a ddewiswyd yn cysylltu â'r matrices B-SEM: mae llinellau trwm yn dangos y berthynas rhwng pob maes polisi a'r prif is-faes/is-feysydd B-SEM, mae llinellau toredig ysgafn yn nodi is-feysydd B-SEM eilaidd a ddewiswyd y mae'r polisiâu'n gysylltiedig â nhw (mae rhestr lawn o'r 'is-feysydd eilaidd' hyn wedi'i chynnwys yn yr adolygiadau penodol).

Camau adolygu

Yn yr adran 'tystiolaeth o effeithiolrwydd polisi', er nad oedd yn bosibl cynhyrchu adolygiad systematig llawn (er bod tystiolaeth o adolygiadau systematig presennol a dadansoddiadau meta-lefel wedi'u cynnwys pan oeddent ar gael), mabwysiadwyd dull strwythuredig. I ddechrau, roedd hyn yn cynnwys gwerthuso cyflwr y llenyddiaeth berthnasol, gan ganolbwyntio ar b'un a aseswyd effeithiolrwydd drwy ddulliau yr ystyrir yn gyffredinol eu bod yn fwy addas i sefydlu achosoldeb (e.e. ar sail cynlluniau graddio hierarchaidd fel Graddfa Dull Gwyddonol Maryland (Sherman et al., 1997) neu lefelau tystiolaeth Canolfan Rhydychen ar gyfer Meddygaeth seiliedig ar Dystiolaeth (OCEBM) (Howick et al., 2011)), megis hapdreialon rheoledig, meta-ddadansoddiadau o hapdreialon rheoledig ac astudiaethau lled-arbrofol eraill. Er bod hapdreialon rheoledig yn arbennig o effeithiol wrth nodi a yw ymyriad penodol wedi

cael effaith mewn cyd-destun penodol, gallai mathau eraill o dystiolaeth, fel astudiaethau lled-arbrofol ac arsylwadol gyda rheolaethau priodol, fod yn fwy addas, yn dibynnu ar y math o ymyriad, i sefydlu'r ystod o ganlyniadau a gyflawnwyd yn ogystal â rhoi dealltwriaeth o effeithiau dosbarthiadol a chaniatáu ar gyfer dadansoddi is-grwpiau (h.y. 'i bwy' y gweithiodd yr ymyrraeth). Wrth asesu'r dystiolaeth, dewiswyd astudiaethau achos i ymhelaethu ymhellach ar rai o'r canfyddiadau allweddol a ddeilliodd o'r adolygiad ac i nodi enghreifftiau penodol o ymyriadau polisi addawol.

Mewn ambell faes, tynnodd yr adolygiad o lenyddiaeth sylw at ddiffyg gwerthusiadau cadarn – mae'r adolygiadau'n tanlinellu hyn ac yn cyflwyno'r dystiolaeth orau a ganfuwyd ynghyd ag asesiad o gryfder y dystiolaeth. Lle y bo'n bosibl, ystyriwyd gwerthusiad o'r mecanweithiau newid sylfaenol hefyd, gan ganiatáu ar gyfer esbonio nid yn unig a yw ymyriad penodol yn gweithio, ond hefyd pam, gan felly hefyd hwyluso'r gwaith o nodi heriau a ffactorau hwyluso, sy'n hanfodol wrth feddwl nid yn unig am 'beth' y dylid ei wneud ond hefyd 'sut' y gellir ei weithredu orau.

Diolchiadau

Rydym yn ddiolchgar i nifer o arbenigwyr a fynychodd gyfres o grwpiau ffocws yr oedd eu mewnbyn wedi:

- helpu i lywio'r broses o nodi meysydd polisi allweddol;
- gwella ein dealltwriaeth o drosglwyddo polisiau i Gymru; a
- llywio ein hystyriaeth o heriau gweithredu a ffactorau hwyluso.

Hoffem ddiolch hefyd i'r bobl ganlynol am gynnal adolygiad cymheiriaid o'r adolygiadau polisi: Dr Rod Hick, Prifysgol Caerdydd; Dr Victoria Winckler, Sefydliad Bevan; a Gwennan Hardy; y Ganolfan Cyngor ar Bopeth. Helpodd Amanda Hill-Dixon, Dan Bristow, Manon Roberts ac Isabelle Carter yn WCPP i lywio'r prosiect a rhoesant adborth amhrisiadwy a sylwadau manwl ar ddrafftiau o'r adolygiadau polisi.

Manylion am yr Awduron

Mae Dr Irene Bucelli yn swyddog ymchwil yn y Ganolfan Dadansoddi Allgáu Cymdeithasol yn Ysgol Economeg a Gwyddor Wleidyddol Llundain.

Mae Dr Abigail McKnight yn Gyfarwyddwr y Ganolfan Dadansoddi Allgáu Cymdeithasol a Chymrawd Ymchwil Athrawol Cyswllt yn Ysgol Economeg a Gwyddor Wleidyddol Llundain.

I gael rhagor o fanylion, cysylltwch â:

Dan Bristow

Canolfan Polisi Cyhoeddus Cymru

+44 (0) 29 2087 5345

info@wcpp.org.uk

OGL Mae'r adroddiad hwn wedi'i drwyddedu o dan delerau'r Drwydded Llywodraeth Agored