

Hvilken effekt har Caught Being Good Game og Good Behavior Board Game på forstyrrende atferd og arbeidsro på sjette trinn i barneskolen?

Jørn Isaksen¹, Petter Stangjordet², Trond Martin Johannessen², Konstantina Majkic¹, Kai Ove-Ottersen¹ og Kjetil Viken¹

¹Universitetet i Innlandet og ²Vestre Toten Kommune

Forstyrrende atferd i klasserommet utgjør en vedvarende utfordring i skolekonteksten, med negativ innvirkning på både elevs læringsutbytte og lærers arbeidsmiljø. Denne studien har som formål å undersøke effekten av to varianter av intervensjonen Good Behavior Game (GBG) på forekomsten av forstyrrende atferd og graden av arbeidsro blant elever på sjette trinn i barneskolen. De to variantene som ble undersøkt er Good Behavior Board Game (GBBG) og Caught Being Good Game (CBGG). Begge bygger på prinsippet om at elever kan oppnå belønning ved å følge etablerte klasseregler.

Studien ble gjennomført i to perioder med et opphold på tre måneder mellom dem. Den innledende fasen bestod av en utvidet baselineperiode med høy grad av variabilitet i antall registrerte regelbrudd. Deretter ble intervensjonene gjennomført i et multipel-reverseringsdesign, hvor det ble vekslet mellom CBGG og GBBG.

Resultatene indikerer at begge intervensjonsformer har positiv effekt på reduksjon av forstyrrende atferd og bidrar til økt arbeidsro i undervisningssituasjonen. Funnene viser en tydelig positiv trend, men indikerer samtidig at tiltakene krever vedlikehold over tid for å opprettholde effekten.

Nøkkelord: Forstyrrende atferd, klasseromsledelse, Good Behavior Game (GBG), Caught Being Good Game (CBGG), Good Behavior Board Game (GBBG), multipel-reverseringsdesign

What effect do the Caught Being Good Game and Good Behavior Board Game have on disruptive behavior and working peace in sixth grade in elementary school?

Disruptive behavior in the classroom remains a persistent challenge in schools, negatively affecting both students' learning outcomes and teachers' working conditions. The aim of this study is to examine the effects of two variants of the Good Behavior Game (GBG) on disruptive behavior and classroom calm among sixth-grade students in primary school. The two variants investigated are the Good Behavior Board Game (GBBG) and the Caught Being Good Game (CBGG). Both interventions are based on the principle that students may earn rewards by adhering to established classroom rules.

The study was conducted over two periods, with a three-month interval between them. It began with an extended baseline phase characterized by high variability in the number of rule violations. Subsequently, the interventions were alternated using a multiple reversal design, switching between CBGG and GBBG.

Findings indicate that both variants effectively reduce disruptive behavior and contribute to increased classroom calm during instructional time. The results demonstrate a clear positive trend,

Korresponderende forfatter: Jørn Isaksen, Universitetet i Innlandet. E-mail: jorn.isaksen@inn.no Tlf: +47 48 47 80 75

although maintenance strategies appear necessary to sustain the effects over time.

Keywords: Disruptive behavior, classroom management, Good Behavior Game (GBG), Caught Being Good Game (CBGG), Good Behavior Board Game (GBBG), multiple reversal design,

Forstyrrende atferd i klasserom er en vesentlig utfordring i dagens skole (Mahvar et al., 2018). Slik atferd har en negativ innvirkning på elevenes læringsutbytte, samtidig som de kan bidra til økt arbeidsrelatert stress hos lærerne (Mahvar et al., 2018). Typiske eksempler på forstyrrende atferd er når elevene forlater plassen sin uten tillatelse, snakker uten å rekke opp hånden, forårsaker høy støynivå, eller fysisk forstyrer medelevene (Flower et al., 2014).

Undersøkelser viser at mangel på arbeidsro kan ha en stor innvirkning på elevenes mulighet til å prestere faglig. I en studie utført av Ødegård (2017), ble det forsket på problematikken rundt uro i skolen, og funnene ble sammenlignet med forekomsten av forstyrrende atferd i amerikanske klasserom. Resultatene viste at dette var et problem i begge land, og hele 58% av norske elever og 66% av amerikanske elever rapporterte at de opplever forstyrrelser i undervisningen (Ødegård, 2017). Funnene indikerer at uro i norske klasserom bør ses som en stor utfordring. Men selv om læringsmiljøet er avgjørende for elevenes læringsutbytte, finnes det relativt lite forskning på effektive intervensjoner for å redusere forstyrrende atferd i norske klasserom. Ødegård (2014) påpeker at lærerne ofte håndterer denne typen atferd på uheldig måte, noe som kan tyde på mangel på effektive strategier for å møte slike utfordringer. At lærerne øker sin kompetanse innen klasseromsledelse, kan ha positiv effekt på elevenes læringsmiljø. Oliver et al. (2011) gjorde en systematisk litteraturgjennomgang over «teacher classroom management practices», altså hvordan lærere håndterer klasserommene. De fant at strategier basert på forebygging, tiltak basert på tydelige regler, rutiner og forventninger, løpende overvåking av atferden til elever

i klasserommet, samt omfattende bruk av anerkjennelse og forsterkning er nøkkelelementer i læreres håndtering av forstyrrende og aggressiv atferd (Oliver et al., 2011). Dette er strategier som vi vil påstå harmonerer godt med det som utøves i intervensjoner basert på «Good Behavior Game».

«Good Behavior Game» (forkortet og heretter referert til som GBG) ble først beskrevet av Barrish et al. (1969) som et tiltak med mål å redusere uro i klasserommet. GBG har til hensikt å styrke klasseromsledelse og skape bedre læringsforutsetninger for elever. Meta-analyser fra Bowman-Perrott et al. (2016), og Smith et al. (2021), stadfester god effekt av intervensjoner basert på GBG. Bowmann-Perrott og kollegaer (2016) indikerer at GBG har god effekt på reduksjon av overskuddsatferd i klasserommet og bidrar til økning av læring og underskuddsatferd. Dette støttes av Smith et al. (2019) sin studie hvor de fant at GBG signifikant forbedret lærerrapporterte adferdsproblemer, jevnaldrende-rapporterte adferdsproblemer og jevnaldrende-rapportert sjenert/tilbaketrasket atferd, men at effektstørrelsene var beskjedne sammenlignet med tidligere anmeldelser. Smith et al. (2019) fremhevet også at effekten av GBG varierte avhengig av fokusområde og kjønn, for eksempel med en sterkere effekt på leseferdigheter for gutter og på adferdsproblemer for jenter.

Etter at GBG ble introdusert av Barrish et al. (1969), har tiltaket blitt undersøkt på tvers av ulike settinger, som et forebyggende tiltak i ulike aldersgrupper, og kombinert med andre atferdsanalytiske prosedyrer (Cooper, et al., 2020, s. 721). GBG er et klasseromspill som inneholder elementer av både lek og konkurranse for å motivere elevene til å følge gitte klasseromsreglene. Spillet introduseres gjerne med en varighet på 10 minutter hvor

elevene konkurrerer om å få færrest mulige regelbrudd (Strømgren & Sørheim, 2015). Klassen kan deles i lag der de konkurrerer mot hverandre, eller spilles som ett lag med hele klassen, alt avhengig av hvilken variant av GBG som gjennomføres.

GBG er basert på flere atferdsanalytiske prinsipper, og kan blant annet inneholde bruk av atferdsavtaler, differensiell forsterkning (DRO), positiv forsterkning gjennom ros og tilbakemeldinger, sosiale forsterkere, påminnelse om klasseregler, elementer fra tegnøkonomisystem, samt samarbeid med elevene (Strømgren & Sørheim, 2015).

En studie av Ford et al. (2020) demonstrerte effekten av GBG for hele klasser i videregående skole. Resultatene viste god effekt i å redusere forstyrrende atferd, og ble vurdert som praktisk å gjennomføre hos ungdom i videregående skole (Ford et al., 2020). Berge og Ødegård (2024) evaluerte nylig effekten av en modifisert versjon av GBG i tre barneskoleklasser og fant en betydelig reduksjon av forstyrrende klasseromsatferd. Også her ble intervensjonen benyttet med hele klasser uten inndeling i grupper.

Viken et al. (2024) benyttet Caught Being Good Game (CBGG) i tre klassetrinn på barneskolen med mål å redusere forstyrrende atferd og bidra til arbeidsro. I denne avarten av GBG flyttes spillets fokus bort fra å telle regelbrudd til å forsterke following av regler ved bruk av belønning kontingent på intervaller hvor reglene følges av de ulike gruppene som klassene var inndelt i. Resultatene viste at elevene fulgte reglene og jobbet bedre under intervensjonen, noe som også ga mulighet for et bedre faglig utbytte. Studien undersøkte også hvordan spillet påvirket læreatferd i form av formidling av anerkjennelse, samt positive og negative tilbakemeldinger. Det ble registrert en reduksjon i både antall regelbrudd og i lærerens formidling av negative tilbakemeldingene under implementering av CBGG. GBG, eller varianter av det, kan altså benyttes på ulike måter. Eksempler er klassen som ett lag eller varianter hvor klassen deles inn i grupper som konkurrer mot hverandre,

eller med intervensjoner hvor man fokuserer på regelbrudd versus varianter hvor man belønner following av avtalte regler.

I en hel-klasse variant av GBG, referert til som Good Behavior Board Game (GBBG), benyttes en brettvariant for å markere belønning for å følge reglene som er satt for klassen. Først settes et spesifikt atferdsmål for bestemte tidsintervaller (for eksempel 10 minutters intervall hvor det defineres det maksimale antallet regelbrudd som er akseptabelt for hele klassen. For eksempel, et atferdsmål på sju regelbrudd krever at klassen ikke overskrider sju slike brudd innenfor et intervall for å oppnå en betinget forsterker. Hvis klassen når atferdsmålet i et gitt intervall, flyttes en brikke et felt på spillbrettet. Hvis klassen overskrider det fastsatte atferdsmålet, blir brikken stående på samme felt etter intervallet. Antall regelbrudd, eller varigheten på intervallene, kan justeres (Cipani, 2010). Strømgren og Sørheim (2015) brukte denne varianten i en intervensjon rettet mot en førsteklasse, en fjerdeklasse og en syvendeklasse, og beskrev god effekt i to av de tre klassetrinnene.

Hensikten med studien vår var å undersøke om forskjellige varianter av GBG kan bidra til redusert forekomst av forstyrrende atferd på sjette trinn i barneskolen. I en alternerende behandlingsdesign med reversering ble CBGG sammenliknet mot GBBG, der det ble vekslet mellom implementering av CBGG og GBBG. Denne studien har forsøkt å besvare følgende problemstilling:

Hvilken komparativ effekt har Caught Being Good Game og Good Behavior Board Game på forstyrrende atferd og arbeidsro på en klasse i sjette trinn i barneskolen?

Metode

Deltakere og inklusjon

Deltakerne var elever på sjette trinn ved en barneskole. Hele klassen inngikk som én samlet gruppe. Andre involverte i prosjektet var kontaktlærere, som det ble samarbeidet tett med gjennom studien.

Setting

Oppbygningen av denne studien er basert på Stangjordet (2025), og er delt inn i to perioder. Periode 1 strakte seg over fjorten uker, med to studenter til stede gjennom hele perioden. Periode 2 hadde en varighet på tre uker, med én student som hadde hovedansvaret. Periode 1 inneholder derfor flere datapunkter enn Periode 2. Både registrering og intervensjon ble gjennomført i klasserommet under ordinær undervisning i fagene norsk, matematikk, engelsk og KRLE. Tiltakene ble iverksatt mens det var tavleundervisning eller når elevene jobbet med selvstendig arbeid. Undervisning utenfor klasserommet, som musikk og kroppøving, samt undervisning med lek eller gruppearbeid, ble ikke inkludert.

Informasjon og samtykke

De involverte lærerne fikk grundig informasjon om tiltaket, prosjektets bakgrunn og målsettinger. Foresatte ble informert via elevenes informasjonsperm, med beskrivelse av studiens hensikt, innhold og kontaktinformasjon til prosjektansvarlig, hvor foresatte måtte gi beskjed dersom de ikke ønsket at sitt barn skulle delta. Ingen foresatte reservert barna sine fra deltakelse i studien.

Reliabilitet

Observatørenighet (Cooper et al., 2020, s. 132) ble i denne studien målt i prosentvis enighet, med mål om minimum 80% enighet.

I forkant av Periode 1 ble det gjennomført en pilotfase med flere testregistreringer. Data fra pilotfasen ble ikke inkludert i den endelige datainnsamlingen. Under pilotfasen var observatørenigheten i enkelte målinger under 50%, noe som indikerte behov for justeringer og opplæring. Studentene trente derfor på å registrere målatferdene mest mulig likt. God registreringskvalitet ble sikret gjennom etablerte rutiner og opplæring av observatørene slik Viken (2018) også foreslår. Etter justeringer økte observatørenighet gradvis til et nivå mellom 80% og 100%, noe

som indikerte at datainnsamlingen kunne igangsettes.

Registrering og kartlegging

Periode 1 startet med en kort tilpasningsperiode for å venne elevene til observatørene og undervisningssituasjonen. Denne perioden ble også benyttet til å velge ut og operasjonalisere målatferdene. Etter diskusjon med elevene ble tre klasseregler valgt som grunnlag for registrering. Regelbrudd ble operasjonalisert slik at de var entydige og forståelige for enhver observatør slik Løkke og Løkke (2004) beskriver. Deretter ble første baseline igangsatt.

Frekvensen av regelbrudd ble registrert basert på operasjonaliserte og definerte målatferder. Ved frekvensregistrering framkommer det hvor ofte målatferden forekommer innenfor et bestemt tidsintervall (Viken, 2018). Registreringen foregikk i perioder på 10 minutter, delt inn i ett-minuttsintervaller. Det ble benyttet et registrerings skjema for intervallregistrering for å måle forekomst av målatferd innenfor intervallene. Observatørene ble plassert bakerst i klasserommet, rygg mot rygg, for å minimere forstyrrelser og sikre at de unngikk å påvirke hverandres registreringer.

Registreringsøktene ble gjennomført ved oppstart av undervisningstimen, etter at elevene hadde funnet ro etter friminuttet. Observatørene startet registreringen samtidig, og tiden ble målt med stoppeklokke. Det ble satt strek for hver observert målatferd, og observatørenighet ble beregnet etter hver økt. Dersom timen ble avbrutt før økten var fullført, ble også registreringen avbrutt.

I Periode 1 ble det gjennomført totalt 45 registreringspunkter, inkludert både baseline- og intervensjonsfaser. I Periode 2 ble det gjennomført 20 registreringspunkter, fordelt på to baseline- og to intervensjonsfaser.

Tiltak

Caught Being Good Game (CBGG) ble introdusert som den første intervensjonsva-

rianten. Klassen ble delt inn i tre lag basert på plassering i klasserommet: vindusrekka, midtrekka og veggrekka. Spillelederen registrerte en stjerne for hvert lag som fulgte reglene i løpet av hvert minutt. Hvert lag kunne oppnå inntil ti stjerner. Dersom et lag brøt reglene, ble det ikke tildelt stjerne for det aktuelle minuttet. For å utløse belønning, måtte minst ett lag oppnå minimum åtte stjerner. En tilfeldig elev fra vinnerlaget fikk så trekke belønning for hele klassen.

Den andre intervensjonsvarianten, *Good Behavior Board Game* (GBBG), ble presentert for elevene etter avslutning av CBGG. I denne varianten spilte hele klassen som ett lag. Et spillebrett med brikke ble benyttet, og briken ble flyttet for hvert registrerte regelbrudd. Dersom klassen holdt seg under ti regelbrudd i løpet av en 10-minutters økt, ble belønning utløst og trukket av en tilfeldig elev. Elevene ble minnet om at spillet pågikk, men tidspunktet for avslutning ble ikke oppgitt for å unngå forstyrrelser i undervisningen. Belønningene ble utdelt ved slutten av timen.

Preferansekartlegging

Preferansekartlegging ble gjennomført både i Periode 1 og Periode 2, ettersom det var et opphold på tre måneder mellom periodene. Formålet med kartleggingen var å gjøre belønningssystemet mer attraktivt og motiverende for elevene. Hver elev fikk utdelt en Post-it-lapp hvor de kunne skrive forslag til ønskede belønninger. Det ble stilt krav om at belønningene skulle være realistiske, gjennomførbare innenfor ca. 10 minutter, og inkluderende for hele klassen. Ønsker som ikke oppfylte disse kriteriene ble forkastet etter informasjon til elevene.

Lærerne godkjente de foreslåtte aktivitetene før de ble tatt i bruk. Eksempler på godkjente belønninger inkluderer «Just Dance», «prikkelek», «tegning» og «utelek». Belønningsforslagene ble samlet i en kiste, og en tilfeldig elev fikk trekke belønning ved oppnådd måloppnåelse.

Det ble observert at elevenes preferanser endret seg noe fra Periode 1 til Periode 2.

Dette ble hensyntatt ved å justere belønningsalternativene i Periode 2.

Målatferder

Atferd omfatter all form for kommunikasjon og handlinger et individ uttrykker (Isaksen & Karlsen, 2018). Det ble utarbeidet tre regler for god klasseromsatferd sammen med klassen. Disse ble utformet som beskrivelser av underskuddsatferder, altså atferder det ønskes å se mer av. Hos elevene ble det definert følgende målatferder:

- 1) Jeg skal sitte på plassen min
2. Jeg skal rekke opp hånden når jeg ønsker å si noe, eller vil ha hjelp
- 3) Jeg skal holde hender og føtter for meg selv

Når elevene forlot plassene sine, snakket uten å rekke opp hånda, eller plukket på andre medelever, eller deres eiendeler, ble dette kategorisert og registrert som regelbrudd. Før tiltakene ble igangsatt, ble spillereglene presentert for elevene (som beskrevet i Stangjordet, 2025). Reglene ble også visualisert på en plakat som ble hengt opp synlig i klasserommet.

Design

Studien benyttet en alternerende behandlings design med reversering. Designen innebærer en sammenlikning av to ulike intervensjonsvarianter av GBG og reversering til baseline med struktur AB-AC-AB i Periode 1, og en utvidelse med AC-AB i Periode 2. A-kategorien representerer baseline, altså perioden før implementering av tiltak, mens B- og C-kategoriene viser to ulike tiltaksperioder. B-kategorien representerer CBGG, mens C-kategorien representerer GBBG. Ved å bruke en alternerende behandlings design med reversering ble det mulig å sammenligne effekten av ulike tiltak ved å veksle mellom CBGG og GBBG.

Observatørenighet

I Periode 1 ble det gjennomført totalt 45 økter med datainnsamling, inkludert både baseline- og intervensjonsfasene. Observatøre-

nighet ble gjennomført og målt i 19 av øktene, til tross for at det opprinnelig var planlagt for kun tre økter. Observatørenighet ble da gjennomført i 42% av øktene. Observatørenighet ble utregnet ved laveste tall delt på høyeste tall for å finne prosent enighet mellom observatør 1 og 2. Deretter ble alle prosenttall summert og delt på 10 (etter de 10 tidsintervallene per økt). I 17 økter var observatørenighet over 80%, mens det for to økter var noe lavere, men holdt seg likevel over 70%.

I Periode 2 ble det ikke gjennomført observatørenighet, ettersom det kun var en student til stede gjennom hele fasen.

Resultat

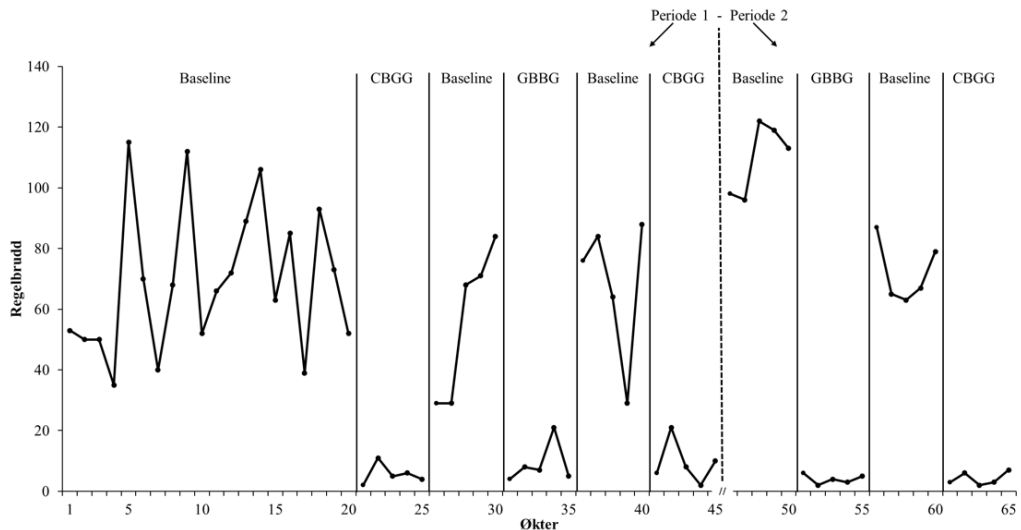
Datainnsamlingen ble utført over to perioder. Målatferder ble registrert i form av regelbrudd som forekom i tidsavgrensede økter på 10 minutter, både i baseline og ved gjennomføring av tiltaket. Det ble deretter regnet ut gjennomsnittlig forekomst av målatferd. Målet med studien var å veksle mellom implementeringene av CBGG og GBBG, og se hvilken effekt de har på å redusere antall regelbrudd i en klasse.

Periode 1

Den grafiske fremstillingen (figur 1) starter med å presentere baseline med 20 datapunkter. Den første gjennomføringen av baseline er preget av høy variasjon, med antall regelbrudd som varierte fra 35 til 115. Dette utgjør et gjennomsnitt på 69 regelbrudd per 10-minuttsintervall, og en variasjonsbredde på 80. Etter implementering av CBGG (B-kategorien), ble det observert en reduksjon med et gjennomsnitt på 5,6 regelbrudd, og en variasjonsbredde på 9. Dette viser en nedgang på 91,9%.

En ny baseline viste igjen en økning av regelbrudd, med et gjennomsnitt på 56,2 regelbrudd og en variasjonsbredde på 55. Videre ble det introdusert GBBG (C-kategori), der antall regelbrudd sank betydelig med gjennomsnitt på 9 regelbrudd, og variasjonsbredde på 17. Dette tilsvarer en nedgang på 84%.

Ny baseline viste igjen en økning av regelbrudd, med gjennomsnitt på 68,2 og variasjonsbredde på 59. En reintroduksjon av CBGG i andre gjennomføring medførte en ny merkbar reduksjon av regelbrudd, med gjennomsnitt på 9,4 og variasjons-



Figur 1. Resultater fra begge perioder med datainnsamling.

Notat. Figuren viser resultater for hele studien. X-aksen viser antall økter, der økt 1 til 45 viser Periode 1, og økt 46-65 viser Periode 2. Y-aksen viser totale antall regelbrudd per økt.

bredde på 19, som tilsvarer en nedgang på 86,2%.

Periode 2

Etter Periode 1 hadde prosjektet ett opphold på tre måneder uten registrering eller gjennomføring av tiltaket. Så startet Periode 2 med en ny baseline der det observeres en betydelig økning i antall regelbrudd per 10- minuttintervall, med et gjennomsnitt på 109,6 regelbrudd og variasjonsbredde på 26 (se figur 1). Etter innføring av GBBG i C-kategorien, faller tallene til fire regelbrudd i gjennomsnitt, og med variasjonsbredde på fire, som gir en nedgang på 96,4%.

Ny baseline viser igjen økte verdier med et gjennomsnitt på 72,2 regelbrudd, og variasjonsbredde på 24. Etter en ny reintroduisering av CBGG i B-kategorien, sank gjennomsnittet til 4,2 regelbrudd, med variasjonsbredde på fem, og en nedgang på 94,2%.

Diskusjon

Denne studien hadde som formål å undersøke effekten av *Good Behavior Game* (GBG) på ett klassetrinn i barneskolen. To varianter av spillet ble iverksatt – *Caught Being Good Game* (CBGG) og *Good Behavior Board Game* (GBBG) – som det ble vekslet mellom i intervensjonsfasene. Resultatene viser en tydelig effekt av begge varianter når det gjelder reduksjon i antall regelbrudd i undervisningssituasjonen.

Datainnsamlingen strakte seg over åtte måneder fordelt på to perioder. I begge perioder ble det vekslet mellom baseline og de to intervensjonsvariantene. Både CBGG og GBBG viste positiv effekt, til tross for ulikt fokus og strategi. GBBG retter seg mot overskuddsatferd, der målet er å oppnå færrest mulig poeng (regelbrudd) for å vinne. CBGG fokuserer derimot på underskuddsatferd, hvor lagene får poeng for ønsket atferd. Med andre ord har GBBG fokus på reduksjon av uønsket atferd, mens CBGG fremmer ønsket atferd og belønner det elevene gjør riktig.

Den første baselinefasen var spesielt lang, med 20 økter. Dette skyldes høy variabilitet i atferdsmønsteret. Som beskrevet av Cooper et al. (2020), krever høy variabilitet flere målinger for å etablere et pålitelig mønster. Isaksen og Karlsen (2018) understreker at baseline bør videreføres til det foreligger en stabil trend som gir et representativt bilde av atferden. I denne baselinefasen varierte antall regelbrudd fra 35 til 115, med et gjennomsnitt på 69 og en variasjonsbredde på 80. Til tross for variasjonen ble det observert en stabil trend i mønsteret, og baselinefasen kan derfor karakteriseres som «stabil-ustabil» over tid.

Etter implementering av CBGG ble det registrert en nedgang på 91,9% på regelbrudd. Denne trenden gjentok seg ved hver ny implementering, med rask reduksjon (kort latens) (Haagensen & Løkke, 2022) på over 80% for begge perioder. Den umiddelbare effekten av tiltaket kan være en indikasjon på at intervensjonen gir stor kontrast sammenlignet med baselinebetingelsen hvor det ikke er noe fokus på å følge klasseromsreglene.

Videre datainnsamling inkluderte fem datapunkter i hver baseline- og intervensjonsfase. Til tross for enkelte variasjoner, ble det observert en jevnere trend med datapunkter med mindre variasjon og lavere spredning. I hver reversering til baselinefase etter intervensjoner, ble det registrert en økning i regelbrudd. Den visuelle analysen viser liten eller ingen overlapp mellom datapunktene mellom de ulike fasene. Som Cooper et al. (2020) påpeker, kan dette indikere høy grad av indre validitet, altså at endringene i atferd skyldes selve tiltaket og ikke andre tilfeldige faktorer. Dette støttes også av resultatene i Periode 2, etter et opphold på tre måneder, hvor målatferdene vendte tilbake til opprinnelig nivå.

Både CBGG og GBBG førte til en betydelig og reproducerbar reduksjon i målatferd (regelbrudd), med nedgang på mellom 84% og 96,4%, og det ble ikke observert nevneverdige forskjeller i effekt som indikerte at én variant var mer effektiv

enn den andre, til tross for at CBGG ble gjennomført i tre omganger og GBBG i to. Tiltakene ble primært implementert ved oppstart av undervisningstimen eller når læreren vurderte det som hensiktsmessig, oftest i situasjoner der elevene arbeidet selvstendig med oppgaver, og fungerte dermed som et verktøy for å fremme arbeidsro og støtte elevenes læringsutbytte så lenge spillet var i gang, med atferden stabilt på et lavt nivå selv om enkelte intervensjonsfaser viste små økninger i regelbrudd per 10-minuttersintervall.

Spillelederen befant seg foran i klasserommet både under gjennomføringen av spillet, og ved resten av timen etter avsluttet spill. Dette medførte at spillelederen fungerte som en betinget forsterker for ønsket atferd, ved å være en visuell påminnelse om spillreglene. Denne forsterkende funksjonen forklares som et resultat av læring (Holth, 2005). Det kan antas at dersom lærerne selv hadde inntatt rollen som spilleleder, kunne det hatt tilsvarende effekt. Selv om det ble observert at elevene opprettholdt arbeidsro også etter at spillet var avsluttet, var dette ikke et fokusområde i studien og ble derfor ikke nærmere undersøkt.

I denne studien hadde ikke lærerne ansvaret for gjennomføringen av spillet, ettersom deres primære fokus var å veilede elevene i arbeidet med skoleoppgaver. Ifølge Viken et al. (2024) opplevde lærere at CBGG var krevende å gjennomføre på egen hånd. I motsetning til dette fremhever Ford et al. (2020) at GBBG krever mindre innsats og færre hensyn, og at det er enklere å registrere regelbrudd. CBGG forutsetter blant annet at lagene er relativt jevnbyrdige, samt at det kreves høy oppmerksomhet for å registrere regelbrudd for hvert lag. Disse utfordringene elimineres ved bruk av GBBG, noe som kan bidra til økt aksept og enklere implementering uten behov for ekstern assistanse. Dette er særlig relevant i dagens skolehverdag, hvor ressurskutt i skolesektoren er en økende utfordring.

Mye tyder på at begge spillevariantene fremmer motivasjon gjennom konkurranse, enten internt i lag, mellom lagene eller mot definerte kriterier for belønning. Mahvar et al. (2018) viser til at GBG kan styrke klasseromsledelse, fremme elevenes motivasjon og bidra til gode relasjoner og samarbeid mellom lærer og elev. Våre funn, og funnene fra Viken et al. (2024) støtter denne antakelsen.

CBGG ble gjennomført i to omganger med tre lag, og én gang med to lag. Endringen i laginndeling oppstod spontant som følge av elevenes endrede plassering i klasserommet. Selv om det ikke ble registrert vesentlige forskjeller i effekt mellom ulike laginndelinger, ble det rapportert bedre oversikt ved bruk av to lag fremfor tre. Dette ble også understreket i studien til Viken et al. (2024), uten at det ble undersøkt nærmere.

Før datainnsamlingen startet, ble det lagt vekt på å bli kjent med elevene, lærerne og undervisningsrutinene. Elevene viste stor nysgjerrighet, og noe oppmerksomhet ble rettet mot studentene. Derfor ble innledende tid brukt til observasjon og tilvenning. Registreringen startet først etter at elevene hadde blitt vant til observatørene, for å unngå potensielle feildata. I observasjonsfasen ble relevante målatferder valgt ut og tydelig operasjonalisert. En presis operasjonalisering er avgjørende for å avgrense hva som skal registreres, sikre lik tolkning blant observatørene og redusere risikoen for misforståelser og feilregistrering (Cooper et al., 2020). Målatferder bør defineres så tydelig og enkelt som mulig, slik at de er forståelige uavhengig av faglig bakgrunn.

Før implementering av tiltak ble det gjennomført preferansekartlegging med formål om å identifisere attraktive belønninger for elevene. Preferansekartlegging som grunnlag for valg av materiell og forsterkere legger til rette for økt motivasjon og deltakelse ved tiltaksarbeid. Kartleggingen ble gjort i begge perioder, ettersom det var et opphold på tre måneder mellom dem. Det ble observert at elevenes preferanser hadde endret seg noe ved den siste kartleggingen, noe som

indikerer at oppdatert kartlegging kan bidra til økt effekt av forsterkere. Kartleggingen viste at enkelte aktiviteter var ønsket av mange elever, mens andre kun av noen få. For å sikre bred motivasjon ble flere aktiviteter inkludert, så lenge de var realistiske og gjennomførbare for hele klassen. Forsterkerne ble trukket fra en boks, av en elev valgt av lærer eller spilleleder.

Det er viktig å merke seg at belønningspreferanser varierer med alder og trinn. I studien til Berge og Ødegård (2024), som hadde første og andre trinn som målgruppe, bestod belønningene av aktiviteter som håndbak og dyreløyer. I motsetning til dette benyttet Ford et al. (2020) spiselige forsterkere, leksefri og oppmøtekarakterer som belønning for elever på videregående skole. Dette understreker betydningen av å tilpasse belønninger til elevenes alder, interesser og utviklingsnivå.

Flere studier inkluderer tegnøkonomisystem som en del av GBG, hvor elevene kan velge mellom å trekke en belønning umiddelbart etter spillet eller spare opp tokens til en større belønning senere. Dette kommer blant annet frem i studien til Viken et al. (2024), hvor elevene kunne spare tokens til en større premie. Antall tokens som måtte samles varierte mellom trinnene, avhengig av hvor ofte CBGG ble spilt. I vår studie ble det ikke gitt mulighet for sparing, grunnet korte intervensjonsfaser og veksling mellom to spillevarianter. Belønning ble derfor utdelt etter hver vellykket gjennomføring, for å sikre lik praksis i alle intervensjonsfaser.

I studien til Berge et al. (2021) ble GBG gjennomført med fokus på én elev, kombinert med DRO og tegnøkonomisystem som relevante komponenter. Resultatene viste positiv effekt på reduksjon av uønsket atferd hos eleven. Dette antyder at GBG kan anvendes både på klassenivå, slik som i denne studien, på gruppenivå som i Viken (2024) og på individnivå. I denne studien ble det observert at enkelte elever som i baseline hadde høy forekomst av regelbrudd, i stor grad fulgte reglene og opprettholdt

arbeidsro under intervensjonsfasene med både CBGG og GBBG. Dette ble imidlertid ikke undersøkt videre, men kun registrert som anekdoter.

Strømgren og Sørheim (2015) evaluerte effekten av GBBG på tre ulike trinn i barneskolen, og undersøkte hvordan spillet påvirket tre spesifikke læreatferder: anerkjennelse, samt positive og negative tilbakemeldinger. Viken et al. (2024) undersøkte de samme læreatferdene under implementering av CBGG. Resultatene var positive, men noe lavere enn i førstnevnte studie. I motsetning til disse studiene ble ikke læreatferder i denne studien undersøkt metodisk. Det ble imidlertid observert færre negative tilbakemeldinger og mer ros fra lærerne etter vellykkede gjennomføringer av spillet hvor det var lav forekomst av regelbrudd. Dette er kun basert på anekdotiske observasjoner og kan derfor ikke inkluderes i den systematiske analysen.

Det finnes flere studier som dokumenterer effekten av GBG i lavere skoletrinn, men færre undersøker effekten i tidlig ungdomsalder. Ford et al. (2020) viser at GBBG også kan være effektivt på videregående skole, både når det gjelder reduksjon av forstyrrende atferd og økt akademisk prestasjon. De påpeker samtidig at det finnes begrenset forskning på GBG i videregående opplæring, til tross for at behovet er stort. Dette er særlig relevant ettersom uønsket atferd på videregående skole kan føre til frafall og redusert utdanningsmuligheter – konsekvenser som er mindre sannsynlige i barneskolen.

Andre studier, som Troncoso og Humphrey (2021) og Kellam et al. (2008), understreker viktigheten av å gjennomføre *Good Behavior Game* (GBG) tidlig i skoleløpet for å oppnå både kortsiktige og langsiktige effekter. Ifølge disse studiene har gjennomføring i de første skoleårene gitt positive resultater umiddelbart, samt vedvarende effekter over tid ved oppfølging. Dette kan indikere at tiltak som innføres senere i skolegangen, eksempelvis på ungdoms-

skole- eller videregående nivå i mindre grad gir langvarige resultater.

Behandlingsintegritet

For å sikre høy behandlingsintegritet ble det utarbeidet en sjekklister med tydelige beskrivelser av tiltaksprosedyrer. I Periode 1 ble sjekklister gjennomgått av to observatører som var til stede samtidig i klasserommet, noe som muliggjorde samsvarskontroll (Stangjordet, 2025). I Periode 2 var det kun én person som gjennomførte tiltaket, men sjekklister ble fortsatt benyttet for å sikre at alle prosedyrer ble fulgt og at ingenting ble utelatt. Dette samsvarer med fremgangsmåten i studien til Berge et al. (2021), hvor det også ble utviklet sjekklister for å måle samsvar mellom prosedyrebekrivelse og faktisk gjennomføring. I studien til Strømgren og Sørheim (2015) ble det påpekt at de observerte manglende effekt av GBBG i ett av de tre klasserommene. De konkluderte med at lav grad av behandlingsintegritet kunne være årsaken til dette.

Registreringskvalitet

Datakvaliteten i denne studien vurderes som høy, særlig grunnet det grundige forarbeidet i pilotfasen, som inkluderte opplæring og trening av observatørene samt tydelig operasjonalisering av målatferder. Dette er i tråd med anbefalingene fra Cooper et al. (2020), og resulterte i stabile og pålitelige høye observatørenighetsverdier i den endelige datainnsamlingen.

Ifølge Dechsling et al. (2020) er god datakvalitet en forutsetning for at en studie skal kunne regnes som evidensbasert, og bruk av observatørenighet er en viktig indikator. I deres analyse av artikler publisert i *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse* fant de at 75% av studiene benyttet enten prosentvis enighet eller punkt-til-punkt-samsvar som metode for å måle observatørenighet. Det ble også anbefalt at minst 20% av observasjonene bør gjennomføres med to observatører. I denne studien ble 42% av observasjonene gjennomført med to obser-

vatører, noe som overstiger det anbefalte minimumsnivået.

Det oppstod likevel avvik i to registreringsøkter, hvor observatørenighet ble målt til under 80%, men fortsatt over 70%. Disse avvikene fant sted i undervisningstimer med høy forekomst av regelbrudd, noe som skapte uoversiktlige situasjoner og gjorde det vanskelig for observatørene å registrere samme hendelse. Disse tilfellene ble dokumentert og gjennomgått i etterkant, noe som bidrar til å opprettholde god datakvalitet.

Sosial validitet

Sosial validitet omhandler hvorvidt tiltaket oppleves som tilfredsstillende og akseptabelt for målgruppen, nærpersioner og de som gjennomfører tiltaket (Eilifsen & Vandbakk, 2021). Vår studie hadde som mål å skape arbeidsro i klasserommet under undervisning og ved selvstendig arbeid. Dette legger til rette for økt konsentrasjon og oppmerksomhet, noe som fremmer læringsutbytte og bidrar til et bedre klassemiljø. For lærerne innebærer dette økt mulighet til å fokusere på undervisning fremfor å korrigere elevatferd. Dette tyder på at tiltaket oppleves som både funksjonelt og relevant for både elever og lærere.

Under studien ble det uttrykt ønske om gjennomføring av spillet både fra elever og lærere, noe som indikerer at tiltaket ble oppfattet som positivt og akseptabelt. Tidligere forskning viser også at både CBGG og GBBG kan gi kortvarige og langvarige effekter, og har blitt positivt evaluert av involverte parter (Viken et al. 2024).

Resultatene fra denne studien viser en tydelig reduksjon i antall regelbrudd ved bruk av begge spillevariantene, noe som indikerer god effekt og at innsatsen som kreves for gjennomføring gir ønskede resultater.

Styrker og svakheter ved studien

En av styrkene ved studien er den grundige planleggingen av datainnsamlingen. Allerede i oppstartsfasen ble det lagt

til rette for strukturert og tydelig operasjonalisering av målatferder, tilvenning og opplæring av observatører. Etter pilotfasen viste observatørenighetsresultatene en tydelig forbedring i samsvar mellom observatørene, noe som styrker påliteligheten i datagrunnlaget slik Haagensen og Løkke (2022, s. 147) beskriver det.

Bruken av reverseringsdesign ga mulighet til å undersøke effekten av ulike intervensjonsvarianter, og vurdere hvorvidt endringene i atferd skyldtes selve tiltaket. Randomisering av deltakertrinn og intervensjonsform styrker prosjektets interne validitet og øker sannsynligheten for at resultatene kan tilskrives intervensjonen (Haagensen & Løkke, 2022). Preferansekartlegging bidro til god tilpasning til målgruppen, noe som økte elevenes motivasjon og sannsynligheten for ønsket effekt.

Selv om det ble gjennomført en tilvenningsfase av observatører, er det mulig at observatørens tilstedeværelse kan ha påvirket elevenes atferd, særlig i de tidlige fasene. Gjennomføringen av spillet og registreringene av forekomster av målatferder ble gjennomført av studenter i praksis. Det er en mulighet for at studentenes tilstedeværelse i klasserommene kan ha medført reaktivitet hos elevene.

Forslag til videre forskning

Fremtidige studier bør undersøke om effekten av tiltaket vedvarer etter at spilleperioden er avsluttet, for eksempel ut timen spillet er gjennomføres. Det vil også være relevant å undersøke hvordan ulike varianter av GBG påvirker enkeltelever, spesielt de som i stor grad står for forstyrrende atferd i undervisningen. Videre forskning bør også vurdere om implementering av CBGG med ulike laginndelinger har betydning for observatørens oversikt og tiltakets effekt.

Referanser

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*(2), 119–124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>
- Berge, V. A., Brath, K.-A. S., & Nybru, T. L. (2021). DRO og tegnøkonomi for å redusere forstyrrende adferd i klasserommet hos gutt på 8 år. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse, 48*, 13–25. <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=1963>
- Berge, V. R., & Ødegård, E. P. (2024). Good Behavior Game med elementer fra PAX: Et tilpasset klasseromstiltak. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse, 51*, 57–69. <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=2910>
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(3), 180–190. <https://doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Cipani, E. (2010). The Class-Wide Good Behavior Board Game. *Online Submission*.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied Behavior Analysis* (3rd ed.). Pearson Education.
- Dechsling, A., Øien, R., & Nordahl-Hansen, A. (2020). Om metode: Bruk av inter-observatør enighet og interrater reliabilitet i NTA, og forslag til utvidelse av repertoaret i atferdsanalytiske studier. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse, 47*, 5–16. <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=1945>
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr., R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research, 84*(4) 546–571. <https://doi.org/10.3102/0034654314536781>
- Ford, B. W., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., & Dufrene, B. A. (2020). Efficacy

- of a No-Team Version of the Good Behavior Game in High School Classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 1–10. <https://doi.org/10.1177/1098300719890059>
- Haagensen, G. E., & Løkke, J. (2022). *Kunnskapsbasert praksis for vernepleiere (2. utg.)*. Gyldendal.
- Isaksen, J., & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse*. Universitetsforlaget.
- Kellam, S. G., Brown, H. C., Poduska, J., Ialongo, N., Wang, W., Toyinbo, P., . . . Wilcox, H. C. (2008). Effects of a Universal Classroom Behavior Management Program in First and Second Grades on Young Adult Behavioral, Psychiatric, and Social Outcomes. *Drug Alcohol Depend*, 95(S1), 5–28. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.01.004>
- Løkke, J. A., & Løkke, G. (2004). Kunnskaper om utforming av konkrete mål: Hvor kom kunnskapene fra og med hvilket badevann forsvant de? *Diskriminanten*, 3/4, 31–52. <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=470>
- Mahvar, T., Ashghali Farahani, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102–114. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30013994/>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2021). A meta-analytic review of randomized controlled trials of the good behavior game. *Behavior Modification*, 45(4), 641–666. <https://doi.org/10.1177/0145445519878670>
- Stangjordet, P. (2025). *Effektforskjeller mellom Caught Being Good Game, Good Behavior Board Game og en modifisert versjon av Good Behavior Board Game på elevene i grunnskolen*. [Masteroppgave] Oslo MET. In prep.
- Strømgren, B., & Sørheim, D. G. (2015). Evaluering av the Good Behavior Board Game, en variant av the Good Behavior Game. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 42, 1–19 <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=1270>
- Troncoso, P., & Humphrey, N. (2021). Playing the long game: A multivariate multilevel non-linear growth curve model of long-term effects in a randomized trial of the Good Behavior Game. *Journal of School Psychology*, 88, 68–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.08.002>
- Viken, K. (2018). *Atferdsanalytisk miljøbehandling. Struktur og kvalitet i tilrettelagte tjenester*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Viken, K., Johannessen, T. M., Fredheim, O., Vorum, I., Ottersen, K.-O., & Isaksen, J. (2024). Hvilken effekt har Caught Being Good Game på forstyrrende atferd i klasserommet? *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 51, 205–222. <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=2920>
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 203–212. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-06>
- Ødegård, M. (2017). *A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States: A Theoretical and Empirical Exploration of Disruptive Behavior in School*. [Doktorgradsavhandling]. University of Oslo No.274. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard-2017.pdf>