

L'analisi tematica riflessiva per valutare Terza Missione e impatto dell'alta formazione

di *Lucrezia Bano, Daniela Robasto**

Riassunto

Il contributo presenta l'utilizzo dell'analisi tematica riflessiva come strategia di ricerca empirica volta a descrivere e confrontare esperienze valutative di valorizzazione delle conoscenze, o Terza Missione, e di impatto nei contesti universitari. L'assunzione di consapevolezza degli Atenei su Terza Missione e generazione di impatto è un esercizio riflessivo teso alla definizione dell'identità e posizionamento delle istituzioni, da cui deriva l'esigenza di un impianto valutativo all'altezza delle sfide, aggiornato alle novità in materia di assicurazione della qualità nonché compatibile alle pratiche preesistenti. Il contributo intende mettere in luce quanto sia complesso per gli Atenei, e pervasivo dell'intera architettura di sistema, predisporre strategie che incidano positivamente sulla valutazione della Terza Missione, e come tale complessità investa anche la ricerca generata in parallelo a partire dal materiale documentale istituzionale. Il contributo presenta alcune riflessioni metodologiche sull'utilizzo dell'analisi tematica riflessiva come strategia di indagine e come tale utilizzo comporti, in funzione del tema qui scelto, alcune revisioni delle fasi standard; segue la tavola di codifica prodotta, insieme ai primi risultati. A concludere, vengono delineati alcuni benefici ascrivibili all'analisi tematica riflessiva nel contesto di applicazione, le evoluzioni emerse dai documenti nel riconoscimento riflessivo di Terza Missione e sua valutazione, i limiti di validità dello studio e i potenziali sviluppi per il campo d'indagine.

Parole chiave: analisi tematica riflessiva, Terza Missione, impatto, valutazione, valorizzazione delle conoscenze, alta formazione.

* La struttura complessiva dell'articolo è stata condivisa. Sono da attribuire i paragrafi 1 e quello delle conclusioni a Daniela Robasto e i paragrafi 2 e 3 a Lucrezia Bano.

Reflexive thematic analysis for academic Third Mission and impact evaluation

Abstract

The contribution presents the use of reflexive thematic analysis as an empirical research strategy to describe and compare academic evaluative experiences of knowledge valorisation, or Third Mission, and impact. The universities' awareness about Third Mission and impact generation is a reflexive exercise to define identity and stance of the institutions, hence the need for an evaluation framework that is up to the challenges, updated to the latest in quality assurance as well as compatible with pre-existing practices. The contribution intends to highlight how complex, and pervasive of the entire academic system architecture, it is to design strategies that positively affect the evaluation of Third Mission, and how this complexity also extends to the research generated in parallel from institutional documentary material. The contribution tackles some methodological reflections on the use of reflexive thematic analysis as a research strategy and how such use entails, depending on the chosen topic, some revisions of the standard phases; the thematic table that has been produced is displayed along with initial insights. To conclude, authors outline some benefits attributable to reflexive thematic analysis in the application context, developments that have emerged from the documents in the reflexive recognition of Third Mission and its evaluation, validity limitations of the study and potential developments for the field of inquiry.

Keywords: reflexive thematic analysis, Third Mission, impact, evaluation, knowledge valorisation, higher education.

First submission: 06/03/2025 accepted: 10/06/2025

Riflettere sugli Atenei: una postura per comprendere la Terza Missione attraverso le pratiche valutative

Con Terza Missione, recentemente rinominata dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) come “valorizzazione delle conoscenze”, si intende il «processo con cui si crea valore economico e/o sociale a partire dalle conoscenze, collegando aree e settori diversi e trasformando i dati, le competenze tecniche e i risultati della ricerca in prodotti, servizi, soluzioni e pratiche sostenibili basate sulla conoscenza e

che portano vantaggi alla società» (DM 998/2023, p. 4). In quanto processo di creazione di valore traslato da un contesto (accademico) ad un altro (non accademico), la Terza Missione trae beneficio da una postura pedagogico-riflessiva, intesa non soltanto nell'impostazione originale schöniana di riflessività come esercizio critico e sistematizzante su esperienze maturate e assimilate dai profili professionistici (Schön, 1983) bensì in virtù dell'apporto delle riletture contemporanee in ambito educativo, talvolta citate come post-riflessive (Fabbri, 2017; Serrelli, 2023).

La postura pedagogica permette di interpretare la Terza Missione come veicolo di una visione identitaria dell'Ateneo in quanto istituzione formativa, attraverso le istanze di consultazione, di partecipazione e di cambiamento (Del Gottardo, 2014; Vischi, 2018), nonché un posizionamento da parte di chi in prima persona valorizza la propria ricerca. Il modello di posizionamento dell'università civica (Goddard *et al.*, 2016) prevede lo svolgimento della Terza Missione come compimento della finalità ultima di tutela e sviluppo dell'essere umano (riconoscimento delle priorità percepite, riduzione delle disuguaglianze, risoluzione di problemi antropici e ambientali) e della generazione di impatto migliorativo, inteso come cambiamento strutturale e sostenibile, che permane e si evolve su scala pluriennale, sulla qualità della vita dei destinatari e dei loro sistemi di appartenenza (Zamagni *et al.*, 2015). La valorizzazione delle conoscenze mette quindi al lavoro la ricerca a beneficio di destinatari diversi da quelli tradizionali quali gli studenti, con la possibilità di contaminarsi, co-progettare e riconoscere saperi non accademici, apprendendo dal contesto civico e socio-territoriale (Fabbri & Romano, 2018). Per quanto la popolazione accademica e gli Atenei abbiano per anni perseguito in modo tacito e informale una vocazione all'ascolto e alla tutela del proprio contesto di insediamento, prima dell'inquadramento offerto dai processi di assicurazione della qualità non è corrisposta una consapevolezza diffusa a livello degli Atenei in termini di finalità e obiettivi istituzionali.

L'esigenza di una postura pedagogico-riflessiva deriva da quanto si riveli sfidante indagare la Terza Missione e il suo impatto nel contesto di insediamento dell'Ateneo. Sia la conduzione della Terza Missione, sia la generazione di impatto beneficino di una lettura riflessiva, in quanto i fenomeni preesistenti all'istituzionalizzazione dell'impianto valutativo necessitano di nuovi indirizzi ma anche di continuità con le esperienze successive. Le nozioni stesse di valorizzazione e impatto sono oggetto di ridefinizione semantica nel corso degli esercizi valutativi e relativi aggiornamenti con cui AN-VUR ha guidato la presa di consapevolezza delle università italiane, anche a fronte di una crescente richiesta di *accountability* a livello internazionale (Consiglio dell'Unione Europea, 2022) e attraverso l'attribuzione di una

nuova centralità alla valutazione d'impatto. A partire dalle direttive di AN-VUR, lontane dall'imporre un modello unico, ciascun Ateneo è chiamato ad elaborare pratiche originali di progettazione, monitoraggio e valutazione di Terza Missione e suo impatto, per tutelare e rafforzare quella stessa identità di Ateneo che la Terza Missione rispecchia.

In letteratura la riflessività è stata accostata alla valutazione ai fini di esaltarne le potenzialità e affrontare la complessità (Pandolfi *et al.*, 2024) tramite un approccio partecipativo che lascia spazio per l'agentività e la crescita dei professionisti coinvolti. Letta in chiave riflessiva, l'autovalutazione di sistema per l'assicurazione della qualità dovrebbe essere configurata e interpretata come messa in ascolto della pluralità delle voci e forma di apprendimento per gli Atenei, attraverso la formulazione e la revisione degli obiettivi alla luce dei risultati. Anche i rapporti tra l'interno e l'esterno dell'università e la generazione di impatto sono già stati osservati sotto una lente riflessiva (Fabbri, 2018) e da tali considerazioni si afferma come cruciale, per la validazione dell'esperienza, l'interscambio di conoscenze, inteso come fertilizzazione incrociata, e la collaborazione come alleanza epistemologica tra portatori di interesse accademici e non; paradigma operativo, quello dell'interscambio e collaborazione, avanzato recentemente dall'OCSE per svolgere la valorizzazione delle conoscenze (2024).

Se da una parte, qualora ben messa a sistema, la Terza Missione può riflettere l'identità dell'Ateneo, dall'altra le pratiche valutative devono tracciare la Terza Missione in modo puntuale ed esauriente, per consentire sia logiche di premialità sia di miglioramento continuo. Tramite l'adattamento della valutazione al proprio assetto strutturale, le università amplificano il potenziale trasformativo connaturato alla Terza Missione, nella direzione di assicurare la qualità grazie alla portata informativa garantita da una conduzione rigorosa della valutazione. Oltre a immettere pratiche relative all'attuazione della Terza Missione e sua valutazione, l'università è chiamata a compiere ulteriori scelte per amplificare tali pratiche e integrarle con le altre attività relative alla didattica e ricerca, sfruttando la propria produzione documentale per deliberare, formalizzare e comunicare. In merito alla Terza Missione, la documentazione deve espletare funzioni di programmazione, di rendicontazione delle messe in opera, di esplicazione dei processi di monitoraggio e raccolta dei dati rispetto all'architettura di sistema e dei flussi informativi, e di interpretazione dei dati raccolti.

Prendere in analisi il materiale documentale che riguarda la valutazione della valorizzazione delle conoscenze e dell'impatto si rivela sfidante. Dal punto di vista della letteratura di riferimento (OCSE, 2024; Direktorat generale per la Ricerca e Innovazione della Commissione Europea, 2024), le

rapide trasformazioni in corso ostacolano un allineamento solido delle esperienze maturate mentre si scrive e di paradigmi teorici che ne agevolino l'interpretazione, considerati i tempi necessari alla ricerca. D'altro canto, la forte originalità dei documenti, dettata dalle esigenze dei singoli Atenei, pone altrettante criticità. Il contributo presenta una prima proposta di utilizzo dell'analisi tematica riflessiva, secondo le fasi (sintetizzate in Tabella 1) sviluppate e approfondite nel corso degli anni da Braun e Clarke (2006, 2023), per indagare le esperienze valutative di Terza Missione e suo impatto degli Atenei italiani.

Tab. 1 – Le sei fasi dell'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006, 2023)

1. Familiarizzazione con i dati	Lettura approfondita del materiale testuale, prime comparazioni tra i dati
2. Codifica dei dati	Evidenziazione ed etichettamento di codici, passaggi rilevanti per la domanda di ricerca
3. Prima generazione dei temi	Identificazione di temi, macro-argomenti a cui i codici sono riferibili
4. Revisione e sviluppo dei temi	Modifiche ricorsive e integrazioni alla scansione di temi e codici alla luce di ulteriori dati codificati
5. Definizione e intitolazione dei temi	Perfezionamento dei titoli attribuiti ai temi, verifica di coerenza complessiva
6. Produzione del report	Scrittura di rapporto di ricerca a commento della codifica

Affinché la valutazione possa essere informativa e migliorativa, il livello *top-down* delle direttive di *governance* deve incontrare il livello *bottom-up* della vita quotidiana del personale accademico. Una postura riflessiva consente di chiedersi se la valutazione sostenga e aderisca al caso particolare dell'Ateneo, connotato, popolato e situato in modo unico, e se quindi le pratiche di valutazione progettate consentano davvero il miglioramento delle iniziative di Terza Missione. La riflessione sull'esperienza (Serrelli, 2023) facilita l'insorgenza degli autentici punti di forza, di debolezza, di crescita e di dibattito degli Atenei e della popolazione accademica, di offrire consapevolezza su scelte prese dagli Atenei "in azione" e risultate virtuose, e di formalizzare questa "intelligenza dell'azione" (Schön, 1983) a beneficio della condivisione di esperienze e di una "teoria dell'azione" sugli argomenti. Una postura riflessiva permette inoltre di approfondire quanto tali pratiche siano

partecipate e significative per gli attori principali delle attività di valorizzazione, e quanto gli Atenei esprimano la propria identità e posizionamento attraverso opportuna progettazione, rilevazione e interpretazione dei risultati di attività di Terza Missione.

Sfide per la valutazione, sfide per la ricerca empirica: un'applicazione dell'analisi tematica riflessiva

La ricerca empirica al centro del presente contributo si prefigge di confrontare alcune esperienze di valutazione della valorizzazione delle conoscenze negli Atenei italiani e internazionali, specificando se, nella valutazione delle esperienze, sia presa in considerazione la valutazione dell'impatto. Rispetto al campione composto da Atenei italiani e non, un campione composto da soli mega Atenei italiani (secondo classifica Censis 2023/2024) è stato analizzato separatamente per indagare innanzitutto il profilo nazionale. Il campione include l'Università degli Studi di Torino, l'Università degli Studi La Sapienza di Roma, l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, l'Università degli Studi di Padova, l'Università di Bologna, l'Università degli Studi di Napoli Federico II, l'Università degli Studi di Milano, l'Università degli Studi di Firenze, l'Università degli Studi di Palermo e l'Università di Pisa. Come strategia di ricerca si è optato per uno studio di casi multipli (Yin, 2006) e come tecnica per l'analisi documentaria, nello specifico l'analisi tematica riflessiva come proposta da Braun e Clarke (2006).

In letteratura si è discusso su punti di forza e debolezza dell'analisi tematica riflessiva, anche a raffronto con altre tecniche della famiglia delle analisi tematiche (Nowell *et al.*, 2017; Campbell *et al.*, 2021; Terry & Hayfield, 2021); l'autonomia concessa al profilo di chi fa ricerca, con le sue conoscenze e la sua soggettività, può divenire a seconda dei casi il maggiore valore aggiunto della tecnica o il maggiore rischio di distorsioni. Benché le più frequenti applicazioni riguardino trascrizioni di interviste e focus group di matrice psicologica, è stato ipotizzato che l'applicazione a materiale documentale pubblico possa ridurre l'esposizione a *bias* (Mackieson *et al.*, 2019).

Nel caso della presente ricerca, che ha preso in carico le caratteristiche della valutazione della Terza Missione e impatto descritte nel paragrafo precedente, scegliere l'analisi tematica riflessiva come tecnica di ricerca ha consentito:

- di mettere al centro l'euristica e decisionalità conferita dall'inquadramento teorico creato per la ricerca, in quanto ricavato da un panorama poco sistematizzato e frammentato negli ambiti disciplinari;

- di trattare un materiale disomogeneo nella strutturazione e con caratteristiche semantiche fortemente contestuali, ovvero in cui avvalersi di strumenti per l'analisi qualitativa computer-assistita non avrebbe agevolato la rilevazione di un dato significativo;
- di approcciarsi al materiale documentale senza strumenti a priori e di costruire uno strumento applicabile a successive analisi, come quella, prevista dal disegno di ricerca, di confronto con i casi internazionali;
- di rimodulare ricorsivamente il proprio strumento in virtù di comparazioni successive con altri casi di studio e il conseguente incremento della complessità.

Le fasi dell'analisi tematica riflessiva sono state adattate alla ricerca. La prima fase, quella di familiarizzazione con i dati, ha visto il reperimento di documenti aggiornati presso i siti istituzionali di ogni Ateneo. I documenti sottoposti ad analisi corrispondono a quelli richiesti a livello ministeriale che trattano la Terza Missione: documenti statuari (Statuto, Regolamenti), documenti programmatici e di indirizzo (Piano Strategico e Piano Integrato di Attività e Organizzazione – PIAO, ai sensi del D.M. 1154/2021 e della Legge 113/2021, Programmazione Triennale del Ministero dell'Università e della Ricerca prevista dall'articolo 1-ter della Legge 43/2005), documenti per il monitoraggio e riesame delle attività e dei risultati (Relazione sui risultati delle attività di ricerca, di formazione e di trasferimento tecnologico ai sensi dell'articolo 3-quater della Legge 1/2009), documenti per la qualità (Politiche per la Qualità ai sensi del DM 987/2016, Relazione annuale del Nucleo di Valutazione ai sensi di Legge 370/1999, documenti di definizione e riesame del Sistema di Assicurazione della Qualità da parte del Presidio di Ateneo ai sensi del DM 987/2016). La documentazione istituzionale esaminata, oltre a quella già descritta, include anche documenti specifici come Linee Guida o Piani che ricoprono varie funzioni, tra cui chiarire ai portatori di interesse interni il flusso di responsabilità e compiti, la squadra di lavoro, le procedure operative e le definizioni, oppure un ruolo di supporto alla compilazione, di visualizzazione dell'architettura di sistema, oltre che di indirizzamento. La fase ha previsto l'assunzione del lessico specifico, il riconoscimento, qualora possibile, della struttura standardizzata di alcuni documenti e l'identificazione dei passaggi con rimandi ad esperienze programmate o svolte dall'Ateneo.

La fase di codifica dei dati (fase 2) ha visto l'estrapolazione di passaggi pertinenti alla domanda di ricerca, che corrispondono alle esperienze in merito a valutazione della valorizzazione delle conoscenze e dell'impatto. I passaggi sono stati evidenziati e riportati su un file di testo (come previsto da

Braun & Clarke, 2023) ed etichettarli in modo descrittivo (esempio: “Commissioni e comitati dedicati”). Il file testuale di passaggi riportati ed etichettati ha portato all’assegnazione di un codice per ogni passaggio documentale che, per ogni caso del campione, rispondesse alla domanda di ricerca. A ogni passaggio documentale di interesse viene assegnato un codice univoco composto dall’etichetta del codice e il nome dell’Ateneo (esempio: “Commissioni e comitati dedicati – Torino”). Il dato codificato esplicita il modo particolare in cui l’Ateneo declina l’esperienza descritta dal codice.

Mentre la codifica dei dati ha visto un approccio *data-driven* (Braun & Clarke, 2023, p. 69), “guidata dai dati”, ovvero aderente al contenuto dei documenti, la prima generazione dei temi (fase 3) si è avvalsa di un approccio *theory-driven* (Braun & Clarke, 2023, p. 69), “guidato dalla teoria”, per giustificare l’identificazione di temi la cui rilevanza fosse riconosciuta secondo disposizioni di *governance* aggiornate in merito all’argomento di ricerca. Sono state rinvenute corrispondenze tra le pratiche valutative particolari degli Atenei e le buone pratiche suggerite da documenti recenti rilasciati dagli enti internazionali di *governance* sulla valorizzazione delle conoscenze. I riferimenti teorici per la generazione dei temi sono stati i Principi guida del Consiglio dell’Unione Europea (2022), richiamati dal Bando VQR 2020-2024 di ANVUR, e il *Policy toolbox* della valorizzazione delle conoscenze (Direttorato generale per Ricerca e Innovazione della Commissione Europea, 2024).

L’intersezione dei punti di attenzione suggeriti dalle fonti citate con le esperienze degli Atenei ha portato all’elaborazione di temi revisionati e sviluppati (fase 4) attraverso successive letture mirate dei documenti ed eventuali aggiornamenti per nuova pubblicazione da parte degli Atenei. È stato verificato che i temi fossero complessivamente coerenti ed esaustivi rispetto all’insieme dei dati e agli estratti codificati, se necessario spostando e ricollocando alcuni codici, e integrando o dividendo i temi. È stato controllato che tutti i temi rispondessero in modo pertinente alla domanda di ricerca, mettendo in luce esperienze significative per la valutazione della valorizzazione delle conoscenze e dell’impatto, ed è stato verificato che tutti i codici fossero ugualmente pertinenti rispetto ai temi.

I temi definitivi (fase 5) sono stati visualizzati attraverso una tavola di codifica comprensiva di temi e relativi codici (Tabella 2). È stato controllato che i titoli dei temi si rifacessero alla teoria di riferimento, che fossero informativi, sintetici e puntuali, e che abbracciassero tutti i codici ad essi riferiti. È stato infine prodotto un report (fase 6) di commento esteso per ogni tema, attraverso una comparazione dei codici univoci assegnati ad ogni Ateneo, e di stesura dei risultati.

Codifica e primi risultati

Si propone in Tabella 2 la tavola di codifica elaborata nella fase di definizione e intitolazione dei temi e in Tabella 3 la distribuzione degli Atenei rispetto ai codici.

Tab. 2 – Tavola di codifica relativa all'analisi documentaria tematica riflessiva (in cui presenti le abbreviazioni "Valorizzazione delle conoscenze": VdC, "Terza Missione": TM)

TEMI	1. Produzione documentale	2. Progettazione strategica	3. Risorse amministrative	4. Nomine istituzionali
CODICI	Presenza di documenti sulla programmazione della VdC/TM	Valutazione VdC/TM presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Direzioni amministrative dedicate a VdC/TM	Commissioni e comitati dedicati alla VdC/TM
		Valutazione impatto presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Direzioni amministrative che richiamino VdC/TM	Vicariati/deleghe/prorettorati dedicati alla VdC/TM
		Rappresentanza delle parti interessate in apposita commissione o organo previsto da Statuto (esempio: comitato di indirizzo a livello di Ateneo)	Ufficio valutazione VdC/TM	
		Ruoli preposti alla co-progettazione di VdC/TM		

TEMI	5. Formazione della popolazione accademica	6. Sistemi di raccolta e gestione dati	7. Autovalutazione VdC	8. Canali di condivisione di buone pratiche	9. Comunicazione interna ed esterna
CODICI	Iniziative di formazione alla valutazione della VdC/TM	Cruscotti di visualizzazione dei dati di VdC/TM	Azioni di autovalutazione per gestione della valutazione della VdC/TM	Consorzi/ reti interateneo su VdC/TM	Pubblicazioni a cura dell’Ateneo su VdC/TM rivolte a portatori di interesse eterogenei

Iniziative di formazione alla valutazione dell'impatto	Registri di reportistica dei dati di VdC/TM	Autovalutazione dei servizi di supporto alla valutazione della VdC/TM	Attività convegnistica su valutazione della VdC/TM	Ufficio di promozione VdC/TM
--	---	---	--	------------------------------

Tab. 3 – Distribuzione degli Atenei del campione rispetto ai codici individuati

CODICI	ATENEI
Presenza di documenti sulla programmazione della VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Milano, Bologna (6 su 10)
Valutazione VdC/TM presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Milano, Bologna, Federico II, Pisa, Palermo (9 su 10)
Valutazione impatto presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Padova, Milano, Bologna, Federico II (4 su 10)
Rappresentanza delle parti interessate in apposita commissione o organo previsto da Statuto	Padova, Bologna (2 su 10)
Ruoli preposti alla co-progettazione di VdC/TM	Sapienza, Bari, Padova, Milano, Bologna, Pisa, Palermo (7 su 10)
Direzioni amministrative dedicate a VdC/TM	Sapienza, Milano, Palermo (3 su 10)
Direzioni amministrative che richiamino VdC/TM	Torino, Bari, Padova, Federico II, Firenze, Pisa (6 su 10)
Ufficio valutazione VdC/TM	Milano, Bologna (2 su 10)
Commissioni e comitati dedicati alla VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Bologna, Federico II, Firenze, Pisa (8 su 10)
Vicariati/deleghe/prorettorati dedicati alla VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Bologna, Federico II, Milano, Firenze, Pisa, Palermo (10 su 10)
Iniziative di formazione alla valutazione della VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Bologna, Milano, Pisa (7 su 10)

Iniziative di formazione alla valutazione dell'impatto	Torino, Bari, Padova, Bologna (4 su 10)
Cruscotti di visualizzazione dei dati di VdC/TM	Torino, Padova, Milano, Firenze, Bologna (5 su 10)
Registri di reportistica dei dati di VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Federico II, Bologna, Milano, Firenze, Pisa, Palermo (10 su 10)
Azioni di autovalutazione per gestione della valutazione della VdC/TM	Sapienza, Bari, Bologna, Federico II (4 su 10)
Autovalutazione dei servizi di supporto alla valutazione della VdC/TM	Sapienza, Padova, Bologna (3 su 10)
Consorzi/ reti interateneo su VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Federico II, Bologna, Milano, Firenze, Pisa, Palermo (10 su 10)
Attività convegnistica su valutazione della VdC/TM	Padova, Bologna (2 su 10)
Pubblicazioni a cura dell'Ateneo su VdC/TM rivolte a portatori di interesse eterogenei	Padova, Milano (2 su 10)
Ufficio di promozione VdC/TM	Milano, Pisa (2 su 10)

I primi risultati relativi al campione degli Atenei italiani hanno permesso di rinvenire punti di forza comuni, fronti di miglioramento comuni, elementi riferiti in modo specifico alla conduzione della valutazione dell'impatto e nuove soluzioni insorgenti.

I punti di forza comuni al campione in favore della valutazione della Terza Missione sono rinvenibili i) nell'integrazione della valutazione della Terza Missione negli obiettivi istituzionali del proprio Piano Strategico; ii) nel riconoscimento istituzionale della Terza Missione mediante vicariati, deleghe, prorettorati dedicati; iii) nell'adozione di registri dedicati alla reportistica dei dati per il censimento e la comunicazione interna di Ateneo sulla Terza Missione, in agevolazione di un processo valutativo continuativo; iv) nella partecipazione a consorzi e reti interateneo, quali APEnet e Netval, per la trasmissione di buone pratiche sulla Terza Missione e sua valutazione. Tali

aspetti, cui gli Atenei hanno dimostrato di dare attenzione, indicano che l'oggetto di ricerca è presente nei principali tavoli di decisione delle università e che sussistono le condizioni per avviare dibattiti in merito alle soluzioni, in favore della potenzialità ottimizzatrice della valutazione.

Gli Atenei del campione denunciano fragilità soprattutto rispetto al monitoraggio e a renderlo pervasivo attraverso tutte le strutture. Risulta difficile instaurare una comunicazione efficace e un'omogeneità nell'utilizzo di strumenti e tecniche di monitoraggio, così come diffondere gli esiti. Per la Terza Missione, in quanto missione di più recente messa a sistema, la dispersione e il disallineamento di saperi e pratiche relative al monitoraggio risultano accentuati rispetto alle altre due missioni. Gli Atenei stanno reagendo attraverso l'introduzione di sistemi informatici interoperabili, l'ampliamento delle strutture amministrative e la formazione al personale.

Rispetto alla valutazione dell'impatto, su cui è stato posto l'accento da ANVUR all'interno del Bando VQR 2020-2024 pubblicato a ottobre 2023, gli Atenei italiani dimostrano di stare muovendo i primi passi. Alcune iniziative si stanno delineando: presenza dell'impatto negli obiettivi, azioni e indicatori del Piano Strategico e altri documenti programmatici, nonché in alcune nomine istituzionali, e approfondimento teorico e pratico attraverso formazione al personale (personale tecnico-amministrativo) e convegnistica (personale ricercatore). L'utilizzo di strumenti di autovalutazione di sistema ha permesso di rilevare alcuni sentimenti della popolazione accademica, che sentono di necessitare di più sostegno specialistico per praticare autovalutazione di impatto delle proprie iniziative di Terza Missione. L'analisi ha messo in luce alcune esperienze isolate ma interessanti e indicative del cambiamento in atto. La costituzione, da parte di due Atenei, di un ufficio dedicato alla Terza Missione e all'analisi e alla valutazione del suo impatto può essere ispirante per le università che, analizzando i bisogni della popolazione accademica, rilevano che il personale docente e ricercatore non si sente autonomo sotto quel frangente e necessita di un punto di riferimento. Un altro dato di rilievo è la presenza, in un paio di casi, dei portatori di interesse esterni della Terza Missione tra i decisori di Ateneo da Statuto: elemento che oltre alla co-progettazione può favorire la valutazione, attraverso un coinvolgimento maggiore degli attori esterni, i quali possono giocare un significativo ruolo di supporto nel monitoraggio e raccolta dei dati.

Conclusioni

L'analisi tematica riflessiva applicata al materiale documentale delle uni-

versità ha permesso di delineare un profilo delle esperienze valutative italiane di Terza Missione, e in particolare di conoscere i livelli di consapevolezza raggiunti da una parte degli Atenei italiani in termini di punti di forza, debolezza e margini di miglioramento, nonché sul posizionamento istituzionale che determinate strategie denotano.

Rispetto alla partecipazione e significatività delle pratiche valutative di Terza Missione, si evince il proposito di non condurre la valutazione in logica adempimentale, bensì come opportunità di portare alla luce e certificare gli sforzi profusi per e con il contesto territoriale – prospettiva presente sia nei documenti programmatici e quindi da parte della governance, sia nelle autovalutazioni di sistema da parte della popolazione accademica. Una visione della valutazione come riconoscimento dell'agire istituzionale motiva il potenziamento delle parti dell'architettura di sistema che incidono sulla valutazione. Dai documenti emerge un legame tra l'assunzione di un certo posizionamento identitario e l'esigenza di valutare le azioni che lo testimoniano e interpretare gli impatti generati, non solo per ragioni formali di *accountability* bensì per tutelare autenticamente il ruolo dell'istituzione. Ciò porta a sistemi valutativi adeguati agli indirizzi di Terza Missione più pertinenti all'identità e alla storia dell'Ateneo (come figure deputate all'intermediazione con le imprese, o Direzioni amministrative intitolate a una particolare tematica di Terza Missione).

I limiti di validità dello studio sono da rinvenire nella mancanza di altre applicazioni in letteratura dell'analisi tematica riflessiva su materiale documentale istituzionale delle università italiane. Il mancato confronto con altri studi che adattino le fasi di Braun e Clarke a questo tipo di materiale impedisce di ancorarsi a scelte di comprovata solidità o di considerare potenziali alternative sullo svolgimento delle fasi. Un altro limite è rappresentato dall'impossibilità di integrare quelle esperienze di valutazione di Terza Missione, e pratiche a supporto, che per diverse motivazioni non vengono divulgate nei documenti istituzionali, e che non possono contribuire all'analisi svolta da un soggetto esterno all'Ateneo. Il profilo descritto dai codici per ogni Ateneo potrebbe quindi non era essere completo.

Gli sviluppi futuri immaginati per l'uso dell'analisi tematica riflessiva consistono in nuovi contesti di applicazione. Può essere impiegata laddove siano riscontrate le medesime criticità del presente studio, quali letteratura disallineata e multidisciplinare, materiale di forte contestualità semantica e l'esigenza di assumere con flessibilità, durante le fasi di analisi, sia un approccio guidato dai dati sia un approccio guidato dalla teoria, ma senza mirare alla costituzione di una teoria che giustifichi i dati (Braun & Clarke, 2021).

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2023). *Bando VQR 2020-2024*. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun V., & Clarke V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other patternbased qualitative analytic approaches. *Counselling and psychotherapy research*, 21(1), pp. 37-47. DOI: 10.1002/capr.12360.
- Braun V., & Clarke V. (2022). *Thematic Analysis: a practical guide*. London: Sage Pub.
- Braun V., & Clarke V. (2023). Thematic analysis. In: Cooper H., Coutanche M.N., McMullen L.M., Panter A.T., Rindskopf D., & Sher K.J. (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (2nd ed., pp. 65-81). American Psychological Association.
- Campbell K.A., Orr E., Durepos P., Nguyen L., Li L., Whitmore C., Gehrke P., Graham L., & Jack S.M. (2021). Reflexive Thematic Analysis for Applied Qualitative Health Research. *The Qualitative Report*, 26(6), pp. 2011-2028. DOI: 10.46743/2160-3715/2021.5010.
- Censis (2023). *La Classifica Censis delle Università italiane – Edizione 2023/2024*. https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Classifica%20Censis%20delle%20Universita%20Italiane%202023-2024_0.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione (UE) 2022/2415 del Consiglio del 2 dicembre 2022 sui principi guida per la valorizzazione delle conoscenze*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32022H2415>.
- Del Gottardo E. (2014). La terza missione come creazione di valore pubblico. Attività conto terzi: lavorare con le competenze non formali e informali. In: Formica C. (Ed.), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario* (pp. 109-130). Napoli: Giapeto.
- Direttorato generale per Ricerca e Innovazione della Commissione Europea (2024). *Mutual Learning Exercise on Knowledge Valorisation – Focus on Skills, Intersectoral Cooperation and Incentive Systems. Final report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/71fc2551-0dbb-11ef-a251-01aa75ed71a1/language-en>.
- MIUR (2016). *Decreto ministeriale n. 987 del 12 dicembre 2016. Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/02/06/17A00837/sg>.
- MIUR (2021). *Decreto ministeriale n. 1154 del 14 ottobre 2021. Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/11/23/21A06845/SG>.
- MIUR (2023). *Decreto Ministeriale n. 998 del 1 agosto 2023. Linee guida per la valutazione della qualità della ricerca (VQR) 2020-2024*. <https://www.>

- [mur.gov.it/sites/default/files/2023-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20998%20del%2001-08-2023.pdf](https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20998%20del%2001-08-2023.pdf).
- Fabbri L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In: Marian, A. M. (Ed.). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 307-329). Brescia: La Scuola.
- Fabbri L. (2018). L'approccio transdisciplinare e trasformativo alla ricerca. In: Federighi P. (Ed.). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, (pp. 133-140). Firenze: Firenze University Press.
- Fabbri L., & Romano A. (2018). Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. *Education Sciences & Society*, 2(2), pp. 8-19. DOI: 10.3280/ess2-2018oa7080.
- Goddard J., Hazelkorn E., Kempton L., & Vallance P. (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Legge n. 370 del 19 ottobre 1999. Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-10-26&atto.codiceRedazionale=099G0453&elenco30giorni=false.
- Legge n. 43 del 31 marzo 2005. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2005, n. 7, recante disposizioni urgenti per l'università e la ricerca, per i beni e le attività culturali, per il completamento di grandi opere strategiche, per la mobilità dei pubblici dipendenti, nonché per semplificare gli adempimenti relativi a imposte di bollo e tasse di concessione. Sanatoria degli effetti dell'articolo 4, comma 1, del decreto legge 29 novembre 2004, n. 280. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/04/01/005G0063/sg>.
- Legge n. 1 del 9 gennaio 2009. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2009-01-09&atto.codiceRedazionale=009G0002&elenco30giorni=false.
- Mackieson P., Shlonsky A., & Connolly M. (2019). Increasing rigor and reducing bias in qualitative research: A document analysis of parliamentary debates using applied thematic analysis. *Qualitative Social Work*, 18(6), pp. 965-980. DOI: 10.1177/1473325018786996.
- Nowell L. S., Norris J. M., White D. E., & Moules N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1). Doi: 10.1177/1609406917733847.
- OCSE (2024). ITA.CON Project – Knowledge exchange and collaboration between university and society. *OECD SME and Entrepreneurship Papers*, 47. https://www.oecd.org/en/publications/knowledge-exchange-and-collaboration-between-universities-and-society-in-italy_ae130814-en.html.
- Pandolfi L., Ledda A., & Palomba F. (2024). Valutazione, qualità e riflessività: un'analisi multidisciplinare tra teoria, ricerca, pratiche professionali ed esperienze sul campo. *Pandemos*, 2, pp. 1-39. DOI: 10.13125/pan-6337.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practioner*. New York: Basic Books.

- Serrelli E. (2023). La metamorfosi del professionista riflessivo? Mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura. *Educational reflective practices*, 1, pp. 173-189. Doi: 10.3280/erp1-2023oa15885.
- Terry G., & Hayfield N. (2021). *Essentials of thematic analysis*. American Psychological Association. DOI: 10.1037/0000238-000.
- Vischi A. (2018). Terza missione dell'università tra alta formazione e società dei diseguali: alcune questioni critiche. *Pedagogia più didattica*, 4(1), pp. 1-4. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-4-n-1/terza-missione-delluniversita-tra-alta-formazione-e-societa-dei-diseguali-alcune-questioni-critiche/>.
- Yin R.K. (2006). Case study methods. In: Green J.L., Camilli G., Elmore P.B. (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). New York: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Zamagni S., Venturi P., & Rago S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa sociale*, 6, pp. 77-97. <https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/valutare-l-impatto-sociale-la-questione-della-misurazione>.